جامعة المنصورة
كلية التربية

# العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين المهني للمعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام: دراسة ميدانية

إعداد
د/ نجلاء محمد اليسري الزهري
دكتوراه الفلسفة في التربية- أصول التربية
كلية التربية- جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢٦ – إبريل ٢٠٢٤

# العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين المهني للمعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام: دراسة ميدانية

د / نـجلاء محمد اليسري الزهري
دكتوراه الفلسفة في التربية - أصول التربية
كلية التربية - جامعة المنصورة

**ملخص البحث**

*هدف البحث إلى درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين ، ومعرفة مستوى التمكين المهنـي للمعلمين فـي مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ، والكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ 0) بين درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للعدالة التنظيمية وبين التمكين المهني للمعلمين ، وانتهج البحث المنهج الوصفي، معتمداً على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة قوامها (٣٥٩) معلماً بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أبرزها أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين ، جاءت متوسطة، وأن مستوى التمكين المهنـي للمعلمين فـي مدارس التعليم الثـانوي العام من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ، جاء بدرجة متوسطة، إلى جانب وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مجالات العدالة التنظيمية و مستوى التمكين المهني للمعلمين.*

***الكلمات المفتاحية**: العدالة التنظيمية ، التمكين المهني للمعلمين ، معلمي التعليم الثانوي*

**Abstract:**

The research aimed to determine the degree to which principals of general secondary education schools practice organizational justice from the point of view of teachers, and to know the level of professional empowerment of teachers in general secondary education schools from the point of view of the teachers themselves, and to reveal whether there is a statistically significant correlation at the significance level (0.05 ≥0 ) between the degree to which general secondary school principals practice organizational justice and the professional empowerment of teachers. The research adopted the descriptive approach, relying on the questionnaire as a tool for collecting data, and it was applied to a sample of (359) teachers in general secondary education schools in Dakahlia Governorate. The research reached a set of results. Most notably, the degree of practice of organizational justice by general secondary school principals from the point of view of teachers was moderate, and that the level of professional empowerment of teachers in general secondary education schools from the point of view of the teachers themselves was moderate, in addition to the presence of a positive and statistically significant direct correlation between Areas of organizational justice and the level of professional empowerment of teachers.

**Keywords**: organizational justice, professional empowerment of teachers, secondary education teachers

**المقدمة**

تعد العدالة التنظيمية في التعليم من المتغيرات الرئيسية التي تؤثر في سلوك وكفاءة وأداء المعلمين من جانب وعلى أداء المدرسة من جانب آخر، فشعور المعلمين بالعدالة ينعكس على سلوكهم وأدائهم الوظيفي وعلى أداء المدرسة، فممارسة العدالة التنظيمية في المدرسة يسهم في رفع الروح المعنوية والرضا الوظيفي للمعلمين، وزيادة دافعيتهم نحو الإنجاز، وزيادة الثقة نحو تقييم الأداء.

ويبرز ارتباط العدالة التنظيمية بوصفها مكونا تفسيريا، مع الأداء الوظيفي، إذ أن تحسين أداء العاملين عصب التطوير الإداري، حيث يتم من خلالها متابعة أداء العامل، وتحسين قدراته الوظيفية، ولها تأثيرات في سلوك الأفراد وجماعات العمل؛ لتكون نتائج الأداء متماشية مع أهداف المدرسة، وتعطي العاملين القدرة على إنجاز المهام والواجبات الموكولة إليهم، وتحمل مسؤوليات إضافية تحقق لهم درجة عالية من الرضا الوظيفي، وتعطيهم القدرة على التكيف مع بيئة العمل، وبذلك يمكن استكشاف العناصر المترتبة على الأداء البشري من حيث الكفاءة الإنتاجية، الأمر الذي ينعكس أثره في الفعالية الكلية للمدرسة ككل(البشابشة، ٢٠٠٨، ٤٢٧).

وفي ذلك يرى الهنداوى(٢٠١٢، ١٨١) أن العدالة التنظيمية تعد محدداً أساسياً لعدد من الاتجاهات والسلوكيات الفردية الإيجابية كالالتزام والرضا والمواطنة، ومن ثم تحقيق ثقافة تنظيمية قوية وبيئة عمل إيجابية وإنتاجية أعلى، كما أنها تمنع انتشار بعض الاتجاهات والسلوكيات السلبية كالسرقة والتخريب والعدوان كأساليب للانتقام من المنظمة ومن ثم حماية المنظمة من هذه السلوكيات التدميرية.

وتترك العدالة التنظيمية بمكوناتها المادية والمعنوية بصماتها على المدرسة وتكسبها سمة شخصية تميزها عن غيرها، كما توفر الإطار الذي يوضح طريقة أداء العمل، والمعايير التي يتم من خلالها ربط الأ فراد بهذه المدرسة، وتعمل أيضاً على تحفيزهم لأداء أعمالهم بإتقان ورفع مستوى التزامهم و كذلك مستوى رضاهم ، مما يؤدي إلى توحد و تضامن أعضاء المدرسة نحو تحقيق الأهداف؛ وهذا ما يجسد التماسك الاجتماعي بما يحقق الاستقرار والنمو للمدرسة(السبعي، ٢٠١٥، ٥٢٣).

كما تجعل العدالة التنظيمية مديري المدارس حريصين على تعزيز الشعور بالعدالةِ بين المعلمين، عن طريق تطبيق المساواة في التعامل معهم ممّا يساهمُ في التأثير على سلوكهم الوظيفيّ، فاحترام العدالة هي واحدة من العوامل التي تؤثر على بقاء المدرسة والحفاظ على وجودها على المدى الطويل، وتؤثر العدالة التنظيمية على أداء المعلمين، وتضم البيئة المدرسية جوانب ومعايير متعددة تطبق فيها العدالة التنظيمية، والذي تتمثل في أسلوب الإدارة وممارساتها، والرواتب والحوافز المادية والمعنوية والأجور والبرامج التدريبية، والسياسات التي تحفز النجاح، وعلاقة العامل برئيسه ووسائل الترفيه ، وتقييم أداء المعلمين(الذبحاوي ، الذبحاوي، ٢٠١٨، ٢٠١١).

وتشمل العدالة التنظيمية لمديري المدارس استخدام وتطبيق عدالة التوزيع من حيث المهام والمسئوليات والتكليفات المختلفة التي يكلف بها المدير المعلمين والعاملين بالمدرسة ، كما تشمل العدالة الإجرائية وهى العدالة في تحقيق نواتج جهود المعلمين والأساليب المتبعة في ذلك، إلى جانب واستخدام عدالة التعاملات أو العدالة التفاعلية من حيث التعاملات والمعاملات والعلاقات التنظيمية والإنسانية والاجتماعية، وعدالة التقييم المستخدمة في تقييم المعلمين( الهنداوى، ٢٠١٢، ١٦٤)

لذا؛ تمثل العدالة التنظيمية أحد المصادر المهمة للثقة بين المعلمين والتعامل بينهم وتظهر احتراماً متبادلاً لحقوق وكرامة المعلمين، وقيام المعلمين بأعباء العمل وأدائهم لواجباتهم.

وإذا كانت العدالة التنظيمية تؤدي دورا مهما في نجاح المؤسسات التعليمية بشكل عام، فإن الأمر يزداد إلحاحا في مدارس التعليم الثانوي العام، حيث يشغل التعليم الثانوي العام مكانة مهمة في السلم التعليمي، ويعمل في إطار سياسة تعليمية عامة تسعى إلى تنمية المجتمع وتحقيق أمنه ليكون مواكباً للتغييرات الحادثة فيه، الأمر الذي يفرض ضرورة أن تصبح المدرسة الثانوية العامة منظمة تعلم قادرة على تحقيق الطموحات والأهداف المرسومة، وأيضاً مواجهة التحديات التي يفرضها عصر المعرفة والتقدم التكنولوجي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ٩٥).

وفي هذا السياق أشار سلمي (٢٠٢٠ ، ٢١٦) أن حركات الإصلاح التربوي تستند إلى فرضية مفادها أن التحسن الكبير في أداء مدارسنا العامة سيتطلب إعادة هيكلة نظامية؛ حيث إن البنية الحالية للتعليم لا تسمح للمعلمين بتشجيع التغيير أو القيام بأدوارهم في إعادة تشكيل الممارسات التعليمية الحالية؛ فغالبًا ما يخضع المعلمون للمساءلة في نظام لا يكون لهم فيه تأثير كبير على صنع السياسة التعليمية، وهذا ما أكده ويلكنسون Wilkinson من أن دراسة تمكين المعلمين أصبحت ضرورة ملحة ؛ نظرًا لما تشهده البيئة الإدارية من أحداث، وتطورات رافقها العديد من الآثار والظواهر السلبية، والتي شكلت مأزقًا أصبح الضروري أن تعمل المنظمة على مواجهته فأساليب العمل تغيرت وظهرت قيم وعادات وأهداف جديدة للمنظمة، وفي ظل هذه الأجواء عانت بيئة المنظمة من الفوضى والارتباك بالرغم أن تمكين العاملين ملائم لجميع المنظمات في مختلف الظروف

لذا أصبح تمكين المعلمين موضع اهتمام ونقاش واسع من قبل مختلف الباحثين وذلك لترسيخ روح المشاركة من قبل القطاع الأكبر من قوة العمل، وهذا يستدعى ضرورة أن يكون تمكين المعلمين Teachers Empowermentعملية مستمرة حيث يتم تطويرهم على اعتباره - رحلة حياة - يتم من خلالها اكتساب الخبرات مدى الحياة التي من شأنها أن تمكنهم من ممارسة القيادة و السلطة واتخاذ القرارات وممارستها كل على حسب ظروفه الخاصة ( Kimwarey& Chirure & Omondi ,2014, 51).

وبهذا يعد تمكين المعلمين شكلا من أشكال القيادة التي تحدد السلوكيات التي تشترك في السلطة مع المرؤوسين؛ حيث يفوض القادة ذوى التمكين العالي السلطة، ويشركون الموظفين في صنع القرار ويشجعون الإدارة الذاتية في حين القادة ذوي التمكين المنخفض يوفرون فرصًا محدودة لاستقلال العاملين، ويثبطون إدارتهم الذاتية، ولديهم مستويات منخفضة من الإيمان بقدراتهم، وقد ظهر هذا الأسلوب القيادي مؤخرًا في الأدبيات ويرجع ذلك إلى حد كبير إلى الاهتمام المتزايد بالتمكين الهيكلي والنفسي(سلمي ، ٢٠٢٠، ٢١٦).

وثمة تأكيد على أن تمكين المعلمين ما هو إلا استجابة للمطالب الملحة والديناميكية في ظل المهام الجديدة الموكولة إليهم في القرن الحادي والعشرين، حيث يوجد نقلة نوعية في دور المعلم، مما يفرض ضرورة تحسين أدائه ليصبح قادرا على أداء مهام ومتطلبات عمله بكفاءة وفعالية، حيث ينمى التمكين العديد من المهارات لدى المعلمين منها : زيادة التزامهم وتعهدهم بمسئوليات جديدة وإمدادهم بما ينمي قدراتهم ومهاراتهم، حيث يسهم التمكين في إطلاق العنان للأفراد لتفعيل معارفهم وقدراتهم الابتكارية، ويمنحهم الطاقة للعمل باستمرار، كما أنه يركز بشكل رئيس على إقامة وغرس الثقة بين القيادة والعاملين وتحفيزهم ومشاركتهم في اتخاذ القرار، وكسر الحدود الإدارية والتنظيمية بين القيادة والعاملين، فالمنظمات أصبحت تدرك أن الاهتمام بالعنصر البشري هو السبيل للمنافسة وتحقيق التميز(Kimwarey& Chirure & Omondi ,2014, 52).

ونظرًا للدور المهم الذي يقوم به المعلمون بالمدرسة الثانوية العامة، وما يوفره لهم التمكين المهني بأبعاده المختلفة من ممارسات إدارية، وصلاحيات يقومون بها، ويستطيعون اتخاذ القرارات

لمعالجة الكثير من المشكلات الإدارية، والفنية، والتربوية، وتحسين أدائهم وكفاءتهم وشعورهم بالاستقلالية وشعورهم بالاحترام؛ فقد جاء البحث الحالي لتقصي العلاقة بين العدالة التنظيمية والتمكين المهني للمعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام.

وقد اهتم العديد من الباحثين بمتغيري العدالة التنظيمية والتمكين المهني للمعلمين ودورهما في التطوير وتحسين الأداء التنظيمي، ورافق ذلك الاهتمام جهد بحثي موازٍ، فقد أجرى غانم(٢٠١٥) دراسة هدفت تعرف درجة العدالة التنظيمية وعلاقتها بتفويض السلطة لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومثيراتها في محافظة طولكرم من وجهات نظر معلمي مدارسهم، بالإضافة إلى معرفة أثر متغيرات الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في استجابات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية لدرجة العدالة التنظيمية وتقويض السلطة والعلاقة بينهما لذي مديري المدارس التي يعلمون فيها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرطة الثانوية في المدارس الحكومية وعددهم (١٠٢١) معلماً ومعلمة، واختيرت منهم عينة طينية عشوائية بلغت (٤٠٦) معلمين ومعلمات أي ما نسبته (٤٠%) من مجتمع الدراسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحى لملاءمته لطبيعة الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية أولا، درجة ممارسة العدالة التنظيمية وتفويض السلطة في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها عالية ثانيا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( =٠.٠٥) في متوسط استجابات معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم لدرجة العدالة التنظيمية وتفويض السلطة.

وهدفت دراسة الغامدي (٢٠١٦) إلى الكشف عن السلوك السائد لدى مديرات المدارس وعلاقته بالعدالة التنظيمية كما تدركها المعلمات بمنطقة الباحة، وتكونت العينة من (٣٢٦) معلمة، تم اختيارهن عشوائيًا، واستخدمت أداتين لجمع البيانات (مقياس السلوك القيادي لهالبين) و(مقياس العدالة التنظيمية لنيهوف ومورمان)، وتوصلت الدراسة إلى أن السلوك القيادي السائد لدى مديرات المدارس من وجهة نظر المعلمات كان بدرجة مرتفعة، وأن درجة العدالة التنظيمية كما تدركها المعلمات كانت بدرجة مرتفعة.

بينما هدفت دراسة شلدان(٢٠١٧) التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة للعلاقات الإنسانية وعلاقتها بالعدالة التنظيمية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من(١٥٨) معلما ومعلمة، وتم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للعلاقات الإنسانية ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للعلاقات الإنسانية تعزى لمتغير (الجنس) باستثناء المجال الأول توجد فروق لصالح الذكور، وكذلك متغير المؤهل العلمي لا توجد فروق، باستثناء المجال الثالث لصالح حملة البكالوريوس، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة، كما توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعلاقات الإنسانية وبين متوسطات تقدير مستوى العدالة التنظيمية.

وهدفت دراسة ( Deborah &Ann, 2017) معرفة أثر التنمية المهنية كأحد أبعاد التمكين على المعلم من خلال مشاركته في مجتمعات التعلم بالمدارس في المناطق المحرومة بأيرلندا ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي واستغرقت الدراسة مدة طويلة تمتد لأربع سنوات لمعرفة أثر التنمية المهنية المستمرة ، وتم خلالها جمع البيانات من خلال عمليات تقييم الندوات وورش العمل أثناء العمل ، ومناقشات المجموعات الصغيرة وتم التركيز على المقابلات الفردية، ثم

تم تحليل البيانات للسماح بالإجابة على الأسئلة البحثية التي ركزت على الدعم الذي يقدمه هؤلاء المعلمون لبعضهم البعض ، وهو التمكين الذى وضعه هؤلاء المدرسون لمعالجة المشكلات في ظل ظروف العمل الصعبة( مرافق محدودة وظروف اقتصادية منخفضة وطلاب ذوى سلوك سئ) وقد أوضحت الدراسة كيف يمكن لمجموعة من المعلمين أن تعمل معا وتحافظ على عمل مجتمعهم ، وإعادة اكتشاف أنفسهم والانتقال لبدء مشاريع جديدة والتأثير على تعلم الطلاب.

وبحثت دراسة (Feinauer, 2017) أثر الأسلوب التعاوني أثناء التخطيط لإعداد المناهج الدراسية بين المعلمين على التمكين النفسي لهم، واعتمدت الدراسة على أسلوب دراسة الحالة للمعلمين خلال ثلاثة فصول دراسية في مرحلة الطفولة المبكرة في مدرسة مونتيسوري الخاصة. وشمل مجتمع الدراسة ستة معلمين في مرحلة الطفولة المبكرة قاموا بتصميم المناهج بشكل جماعي، قام كل معلم مشارك بملء نموذج ملاحظات الذي اعتمد على مقياس التمكين النفسي لسبريتزر (١٩٩٥) لقياس التغيرات في التصورات لأربعة جوانب مختلفة للتمكين: (المعنى، الكفاءة، تقرير المصير، والتأثير). ثم قام الباحث بعمل مقابلات فردية، وتم تسجيل ملاحظات من المناقشات الأسبوعية على مدار الفصول الدراسية الثلاثة، وقد توصلت الدراسة إلى أن التخطيط للمناهج بالأسلوب التعاوني أدى إلى زيادة الإحساس بالقدرات وتقرير المصير والتأثير بين المشاركين الستة.

وجاءت دراسة عويضة( ٢٠٢١ ) لتستهدف رصد واقع تطبيق أبعاد العدالة التنظيمية، وواقع تأثير مدخل العدالة التنظيمية على تفعيل المناخ التربوي بمدارس التعليم الأساسي المعتمدة، والكشف عن أهم معوقات تطبيقها بتلك المدارس، ثم تقديم تصور مقترح يمكن من خلاله تطبيق العدالة التنظيمية كمدخل لتفعيل المناخ التربوي بمدارس التعليم الأساسي المعتمدة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكان من أهم أدواتها استبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (٣١٩) معلماً ومعلمة من العاملين ببعض مدارس التعليم الأساسي المعتمدة بمحافظة سوهاج، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: تحقق الكثير من الجوانب المتعلقة بتطبيق أبعاد العدالة التنظيمية بمدارس التعليم الأساسي المعتمدة بمحافظة سوهاج، والتي تشمل (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية).

بينما جاءت دراسة الشريف (٢٠٢٢) لتستهدف التعرف على درجة التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية ومعوقات التمكين المهني وتقديم استراتيجية مقترحة للتمكين المهني للمعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي ، وبلغ عدد أفراد العينة (٥٧٥) معلماً بما يمثل (٢٥) من مجتمع الدراسة، وتم تصميم استبيان لمعرفة درجة التمكين المهني للمعلم ومعوقاته من وجهة نظرهم. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في التعليم العام بمدينة الرياض جاءت قليلة، وأن معوقات التمكين المهني للمعلم في المدارس الثانوية للبنين في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة كبيرة.

ويتميز البحث الحالي عن الدّراسات السابقة في انفراده بتقصي العلاقة بين العدالة التنظيمية ومستوى التمكين المهني للمعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام، وقد استفاد البحث الحالي من الدّراسات السابقة، على الرغم من اختلافه عنها، في بناء فكرة البحث، وتدعيم إطاره النظري، وتحديد منهجه، واستفاد من تحليلاتها ونتائجها.

**مشكلة البحث وتساؤلاته**

المستقرىء لواقع مدارس التعليم الثانوي العام كإحدى مؤسسات التعليم قبل الجامعي يلاحظ أنها تعاني من غياب المناخ التنظيمي الذي يدعم الإبداع والابتكار داخلها، الأمر الذي يرجع إلى ما أكدت عليه نتائج العديد من الدراسات إلى وجود بعض المشكلات المتعلقة بالمعلمين، والتي أكدت عليها دراسة البربري (٢٠٢٠)، مثل: ضعف تدعيم القيادة للمعلمين، وضعف معاملة القيادة للمعلمين باحترام وثقة، ووضوح علاقات السلطة بين المعلمين والمديرين، وضعف التواصل بين

الإدارة والمعلمين، وقلة مشاركة المعلمين فى صنع القرارات واتخاذها، وقلة مشاركة المعلمين في وضع رؤية المدرسة ورسالتها، وندرة مشاركة المعلمين في وضع معايير تقييم أدائهم.

وبناءً على ذلك، تتبلور مشكلة البحث الحالي في وجود جملة من المشكلات والتحديّات التي تواجه مدارس التعليم الثانوى العام، تستوجب الدراسة والبحث عن طرق ومداخل جديدة كمدخلي العدالة التنظيمية والتمكين المهني للمعلم، على اعتبار أن العدالة التنظيمية تترك بصماتها علي المدرسة وتكسبها سمة شخصية تميزها عن غيرها من خلال مكوناتها المادية والمعنوية ، كما توفر الإطار الذي يحدد طريقة أداء العمل والمعايير التي يتم من خلالها ربط المعلمين بالعمل ، كما تعمل أيضا علي تحفيزهم لأداء أعمالهم بإتقان وعلي رفع مستوي إلتزامهم التنظيمي ، مما يؤدي إلي توحد وتضامن المعلمين نحو تحقيق الأهداف، أما تمكين المعلمين فيسهم في زيادة انتمائهم لمدارسهم وللمهام التي يقومون بها، كما يسهم في تطوير مستوى أدائهم، ويحقق الرضا الوظيفي، فشعورهم بحرية التصرف والمشاركة والاستقلالية في العمل من العوامل التي تؤدي إلى زيادة رضا قادة المدارس، ويشجعهم على روح المبادرة والابتكار، وعليه، تتحدد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما الإطار المفاهيمي لكلا من العدالة التنظيمية والتمكين المهني للمعلم؟
٢. ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين؟
٣. ما مستوى التمكين المهني للمعلمين في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المعلمين انفسهم؟
٤. هل هناك علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للعدالة التنظيمية وبين التمكين المهني للمعلمين؟
٥. ما أبرز المقترحات لتفعيل العدالة التنظيمية في مدارس التعليم الثانوي العام لرفع مستوى التمكين المهني للمعلمين بتلك المدارس؟

**أهداف البحث**

تتحدد أهداف البحث في ضوء تساؤلاته على النحو الآتي:

١. عرض المفاهيمي لكلا من العدالة التنظيمية والتمكين المهني للمعلم.
٢. تحديد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين.
٣. معرفة مستوى التمكين المهني للمعلمين في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المعلمين انفسهم.
٤. الكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للعدالة التنظيمية وبين التمكين المهني للمعلمين.
٥. عرض أبرز المقترحات لتفعيل العدالة التنظيمية في مدارس التعليم الثانوي العام لرفع مستوى التمكين المهني للمعلمين بتلك المدارس.

**أهميَة البحث**

يكتسب البحث أهميته النظرية والتطبيقية من خلال ما يأتي:

- أهمية موضوعه وهو العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين المهني للمعلمين في مدارس التعليم الثانوي العام، حيث يتناول بعض المفاهيم الحديثة على الساحة التربوية، وتحتاج للعديد من الدراسات والبحوث لإلقاء الضوء عليها.
- البحث الحالي يعد استجابة للتوجهات العالمية المعاصرة وتوصيات المؤتمرات التي تنادى بضرورة إعادة النظر في مكانة المعلم وإعداده وتدريبه في ضوء التحديات التي تواجه المجتمعات حاليا، والبحث عن سبل وآليات لتفعيل دوره في العملية التعليمية؛ خاصة ما يتعلق

باستقلاليته ومشاركته في صنع القرار، وقدرته على التأثير في طلابه ومجتمعه، وهذا ما ستحاول الدراسة الحالية تحقيقه من خلال دراستها لموضوع تمكين المعلم .

- أهمية التعليم الثانوي الذي يحظى باهتمام متزايد من معظم المُجتمعات المُتقدمة والنَّامية على حدٍّ سواء، باعتباره الرصيد الاستراتيجي الذي يغذي المُجتمع بكلِّ احتياجاته التي يحتاج إليها للنُّهوض بأعباء التَّنمية في مجالات الحياة المُختلفة في المُستقبل.
- اتساع قطاع المستفيدين من نتائج هذا البحث ومنهم مديري مدارس التعليم الثانوى والقائمين عليه وأولياء الأمور وغيرهم.
- يعد هذا البحث محاولة لإثراء المكتبة التربوية بكل ما يستخلص من نتائج في هذا المجال المهم والحيوي.

**حدود البحث**

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- **حدود الموضوع:** أبعاد العدالة التنظيمية، وهي: (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، وعدالة التعاملات، وعدالة التقييم)، وأبعاد التمكين المهني للمعلم، وهي: (المشاركة في صنع القرار ، النمو المهني ، المكانة، الكفاءة الذاتية).
- **الحدود البشرية:** معلمو مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية

**إجراءات البحث**

تمت معالجة البحث من خلال المحاور الآتية :

- **المحور الأول: الإطار المفاهيمى لكلا من العدالة التنظيمية والتمكين المهني للمعلم.**
- **المحور الثانى: الإطار الميداني**
- **المحور الثالث: أبرز المقترحات لتفعيل العدالة التنظيمية في مدارس التعليم الثانوي العام لرفع مستوى التمكين المهني للمعلمين بتلك المدارس**

**وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المحاور الثلاثة.**

**الإطار المفاهيمى لكلا من العدالة التنظيمية والتمكين المهني للمعلم**

**أولاً: العدالة التنظيمية**

**(١) مفهوم العدالة التنظيمية**

يعد مفهوم العدالة التنظيمية أحد أبرز مفاهيم العمل الإداري في المنظمات بشكل عام، وفي المؤسسة التعليمية بوجه خاص، حيث تعمد الإدارات المتميزة إلى تطبيق هذا المفهوم في نظمها الإدارية، من أجل العمل على رفع الكفاءة في المدرسة والرقي بها إلى مستوى أفضل، وتعرف على أنها: تصور المعلمين أو العاملين بالمدرسة حول النزاهة والإنصاف في المعاملة، ومدى معاملتهم بشكل عادل في المدرسة، وحول ما هو عادل وغير عادل في المدرسة التي يعملون معها، وحول المعاملة العادلة من الإدارة المدرسية ورد فعل الإدارة المدرسية على هذا التصور(العميان، ٢٠٠٥، ٢٩٩).

ويمكن تعريفها على أنها: تصورات الموظفين حول مدى معاملتهم بشكل عادل في المنظمات وكيف تؤثر هذه التصورات على النتائج التنظيمية مثل الالتزام والرضا وتصوراتهم حول قرارات وممارسات الإدارة التنظيمية وتصوراتهم للعدالة في القضايا المتعلقة بالعمل مثل مواقف الموظفين المتعلقة بالعمل(Kürşad, & Murat, 2009, 112).

كما يمكن تعريفها على أنها: تصور الأفراد حول النزاهة والإنصاف في المعاملة التي يلاقونها من قبل المؤسسة وردود الفعل سلوكية على هذه التصورات( Ahmadzadeh , et al.2012, 995).

ويذكر البعض أن العدالة التنظيمية تعني: ظاهرة تنظيمية تعني المساواة والإنصاف، وكذلك تعني مدى استخدام المدير لأسلوب العدالة في تعامله مع الموظفين في شتى النواحي الإنسانية منها والعملية داخل المؤسسة، وهي كذلك مدى إحساس الفرد العامل بالعدالة للمدخلات والمخرجات والتي تنشأ عن العلاقات الناشئة في المؤسسة بين العامل ومديره والعامل وزميله، وهي كذلك مدى قدرة الفرد على الشعور بالإنصاف أو عدم الإنصاف من قبل من يعمل معهم بناء على مدخلاته ومخرجاته(غانم،٢٠١٥ ، ١٣).

وتشير العدالة التنظيمية إلى: تصور الأعضاء / العاملين في المنظمة حول ما هو عادل وغير عادل في المنظمة التي يعملون معها، ورد فعل المنظمة على هذا التصور ( Harvey &, Saleh ,2020, 218 )

في ضوء ما سبق عرضه يمكن تعريف العدالة التنظيمية على أنها: حرص مديري مدارس التعليم الثانوي العام على تعزيز الشعور بالعدالة بين المعلمين عن طريق المساواة في التعامل معهم ومدى إحساسهم بالمساواة والإنصاف في توزيع المهام واجراءات العمل ، وعدم التحيز في المعاملة التي يتلقونها ، والتي تسهم في رفع الروح المعنوية والإحساس بالعدالة من حيث العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، وعدالة التعاملات، وعدالة التقييم.

**(٢) أهمية العدالة التنظيمية**

إن ارتفاع إحساس العاملين بالعدالة يؤدى إلى زيادة ثقتهم في إدارة المؤسسة، وزيادة قناعتهم بقدرتهم في الحصول على حقوقهم، وما يعنيه ذلك من ارتقاء سلوكيات الأفراد، بعد الاطمئنان إلى سيادة العدالة، ومن ثم الوثوق في المؤسسة (زايد، ٢٠٠٦، ١٠) .

كما تهتم العدالة التنظيمية بالقواعد الموضوعة لتوزيع أو اتخاذ قرارات بشأن توزيع المقتنيات مثل المهام والسلع والخدمات والمكافآت والعقوبات والأجور والمناصب التنظيمية والفرص والأدوار بين الموظفين والمعايير المجتمعية التي تشكل أساس هذه القواعد وتشكل العدالة التنظيمية تصورات الموظفين للعدالة في الأمور المتعلقة بالعمل( Kürşad, & Murat, 2009, 108)، وتؤثر العدالة على العوامل التي تحدد معدل نجاح المنظمة، وعندما يتم التعامل مع العمال بشكل عادل ، فإنهم يظهرون الالتزام والثقة والرضا ، ويحافظون على علاقة متبادلة ( Harvey, & Saleh ,2020, 218 ).

إلى جانب أن التصور الإيجابي للعدالة التنظيمية سيساعد الموظفين على الشعور بأنهم أعضاء في المنظمة، وأن يصبحوا أكثر استجابة في العلاقات في مكان العمل، وتطوير العلاقات القائمة على الثقة، وتعود أهمية العدالة التنظيمية إلى(علي، ٢٠١٣ ، ٣١):

- أن الأفراد يستخدمون إدراك العدالة الحالية بالمؤسسة؛ للتنبؤ بما يمكن أن يعاملوا به مستقبلا.
- أن الأفراد يريدوا أن يشعروا بأنهم جزء من المؤسسة، وتوافر العدالة؛ مؤشر بأنهم مقبولين ومقدرين من جانب قياداتهم.

وبذلك تتمثل العدالة التنظيمية لمديري المدارس من حيث إدراك المعلمين العدالة بالمدرسة، أو أنهم جزء من المدرسة وأنهم مقبولون من قبل القيادات المدرسية، وتركز العدالة التنظيمية على مدى إدراك العاملين للمعاملة العادلة في وظائفهم، وتأثير ذلك على العديد من المخرجات التنظيمية. لذلك من الطبيعي أن تتباين ردود أفعال الأفراد بشأن إدراك العدالة أو عدمها، وذلك نظرا لاختلاف تفضيلاتهم، أي أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في مدى حساسيتهم للعدالة(زايد، ٢٠٠٦، ١٣)

وتتمثل أهمية العدالة التنظيمية في اعتبارها مؤشرا مهما عن الرضا عن الأجور، والرضا عن العمل، والالتزام التنظيمي، والثقة في الإدارة، وسلوكيات الانسحاب، وتزداد أهمية العدالة بالنسبة للأشخاص كلما ازداد الشك والقلق الذي يتعرضون له(Zhang, 2006, 16) وعدالة مدير المدرسة

أو مديرتها وعدم تحيزهم في معاملة المدرسين والمدرسات من الأسباب الهامة في ضمان حسن العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس.

مما سبق يتضح أن العدالة حدث عام وحكم فردي على حد سواء ، وتصور المعلم للعدالة هو مفتاح الرضا، والمهم هو أن يدرك المعلمون أن مديرهم "يتبع القواعد" بشكل عادل، أي اتباع الإجراءات التي قبلها الجميع ضمنيًا.

**(٣) أبعاد العدالة التنظيمية**

توجد أربعة أبعاد أساسية للعدالة التنظيمية في المدارس وهى العدالة التوزيعية (Distributive justice) ، والعدالة الإجرائية(procedural justice) ، والعدالة التفاعلية(interactional justice) والعدالة التقييمية، وفيما يلى توضيح هذه الأبعاد:

**١- العدالة التوزيعية ( Distributive Justice )**

وتمثل العدالة التوزيعية البعد الأول من أبعاد العدالة التنظيمية الذى اهتم به الباحثون، وهى تعنى بصفة عامة مدى توزيع النواتج( مثل الدخل- المكافآت- المهام- المسئوليات- الموارد- المزايا) بصورة عادلة طبقاً لقدير الموظفين في المنظمات المختلفة ، فالعدالة التوزيعية هي توزيع المخرجات بعدالة قائمة على مبدا المساواة، وتشمل هذه المخرجات الترقيات ، العوائد، وإدراك العاملين العدالة حول توزيع النتائج او المخرجات(Ozsahin, & Yurur, 2019, 5)، وتشمل العدالة التوزيعية ثلاثة أنواع(المعايطة، ٢٠٠٧، ٣٥):

- الإنصاف ( Equity ) وتتمثل هذه العدالة في توزيع العوائد وفقا لمستوى إنتاجية العامل؛ فالعامل الذي يعمل بساعات دوام جزئي لا يتساوى في الأجر مع العامل الذي يعمل بساعات دوام كامله، وفي حالة وجود تساوي في الأجر بينهما يعتبر اجراء غير عادل.
- المساواة(Equality) يركز هذا النوع على مبدأ التوزيع العادل للعوائد وفقا لمستوى الإنتاجية بغض النظر عن الصفات الفردية للعامل مثل الجنس واللون والعرق.
- الحاجة ( Need ) يعتمد هذا النوع في توزيع العوائد على مبدا صاحب الحاجة الأولى.

والعدالة التوزيعية تتضمن عدالة التوزيع سواء بالنسبة للدخل ، أو الموارد ، أو الثروة ، أو الناتج القومي ، أو القوة ، أو السلطة أو المكانة أو الفرص ، دون إغفال لعدالة توزيع الأعباء والمسئوليات، وتتضمن عدالة التوزيع- أيضاً- البحث في مسائل التوزيع ومشكلات تنظيمه، والتوزيع الذي تمارسه الدولة أو المنظمة ينشطر إلى شطرين الشطر الأول هو توزيع المسئوليات والتبعات والأعباء، والشطر الثاني هو توزيع الفوائد والأثمار، وتوزيع الأعباء ينبغي أن يقوم على أساس من العدل، حتى لا ترتاح طائفة أو طبقة، على حساب شقاء سائر الطوائف أو الطبقات، وكذلك توزيع الثمار يقوم بالمثل على أساس من العدل حتى يأخذ كل كفاءة وقدر عمله(العدوي، ٢٠١٩، ٢١٤).

وتقسم العدالة التوزيعية إلى جانبين، هما(درة، ٢٠٠٨، ٣٩):

- الجانب المادي (هيكل التوزيعات ) : يعبر عن مدى تقييم الشخص للمكافآت الخاصة به ، مقارنة بزملائه أي أن هيكل التوزيعات يعني كمية وكيفية المكافآت التي يحصل علبها الفرد، وتشمل الأجور والحوافز والعلاوات.
- الجانب الاجتماعي : ويعبر عن المعاملة الشخصية التي يعامل بها المدير الشخص الذي يحصل على مكافات أي يعني معاملة متخذ القرار للفرد المكافاة، وتضم عمليات توزيع المهام والمسئوليات ، وكذلك التسهيلات المادية والمعنوية ، فضلا عن المكافآت المعنوية.

وعليه فإن ممارسة وتحقيق العدالة التوزيعية لمدير المدرسة تكون من خلال وضع القواعد والمهام وتوزيع جميع الأعداد والحوافز والفرص على اختلافها لتكون أساسا لتوزيعها، ومعيارا

يطمح من خلاله تطبيق العدالة، والبعد عن العشوائية في التوزيع، كما تتطلب عمل وبناء نظام من أجل ترتيب وتصنيف المهام الإضافية والتطوعية الخاصة بالمعلمين كالإشراف على الكشافة، والاحتفالات المدرسية، والأنشطة المختلفة .

**٢- العدالة الإجرائية procedural justice**

العدالة الإجرائية هى مجموعة أساليب وسياسات وسلوكيات المدراء المتسمة بالمصداقية والموضوعية في توزيع المخرجات على العاملين. وتشير العدالة الإجرائية إلى العدالة المتصورة او المدركة للعمليات التي تؤدي إلى تلك المخرجات(Ozsahin, & Yurur, 2019, 7)، وهناك من يرى أن عدالة الإجراءات تشير إلى(علي، ٢٠١٣، ٣٣): الإجراءات المستخدمة في تحديد النواتج.

- عدالة هذه الإجراءات عندما تتسم بالاتساق والاستمرارية.
- تحقق مصالح كل الأفراد، ولا تحقق أهداف شخصية.
- أن عدالة الإجراءات تقوم على المعلومات الصحيحة، وتوفر فرص تصحيح القرار.
- السلوك والعمليات التي تستخدمها المؤسسة لتنفيذ الوظائف المختلفة.
- المكونات الهيكلية التي يعتقد أنها تشكل القالب الذهني لإدراك الأفراد معنى العدالة.

وتستند إلى القواعد التالية(علي، ٢٠١٣، ٣٣) :

- قاعدة الاستئناف: معني وجود فرص للاعتراض على القرارات، وتعديلها إذا ظهر ما يبرر ذلك.
- القاعدة الأخلاقية: أي أن يتم توزيع الموارد وفقا للمعايير الأخلاقية السائدة.
- قاعدة التمثيل: إذ يجب أن تستوعب عملية اتخاذ القرارات وجهات نظر أصحاب المصلحة العلاقة.
- قاعدة عدم الانحياز: ويجب فيها عدم تمكين المصلحة الشخصية من التأثير على مجريات عملية اتخاذ القرارات.
- قاعدة الدقة؛ أي بناء القرارات على أساس المعلومات الصحيحة والدقيقة، والموثقة المصادر.
- قاعدة الانسجام؛ ويجب فيها أن تنسجم إجراءات توزيع الجزاءات والمكافات على جميع الأفراد، وفي كل الأوقات.

وحول دور مديري المدارس في تحقيق العدالة الإجرائية في المدارس ، فيتم من خلال الملاحظات والمقترحات حول تحسين عمليات التدريس، وتنظيم المعلومات والبيانات المرتبطة بالمعلمين وحفظها بشكل يسهل استخدامها بيسر وسهولة، وتطبيق المديرين لجميع القرارات الإدارية بعدالة دون استثناء، فضلا عن مشاركة المعلمين في الدورات التدريبية.

**٣- العدالة التفاعلية (التعاملات) interactional justice**

ويقصد بالعدالة التفاعلية في المدارس : ذلك الجانب من العدالة التنظيمية التى تشير إلى جودة المعاملة التى يحصل عليها المعلمون في سياق التفاعل الاجتماعى مع القيادات المدرسية أثناء تنفيذ القرارات وتطبيق الإجراءات المدرسية( الهنداوى، ٢٠١٢، ١٧٧)، وعليه يرى (علي، ٢٠١٣، ٣٣) أن العدالة التفاعلية تشير إلى:

- مدى إدراك الأفراد العدالة المعاملة التي يحصلون عليها، عندما تطبق عليهم الإجراءات.
- أسلوب التعامل مع الأفراد عند تطبيق الإجراءات، وعدالة التوزيع، وعدالة التعاملات.
- أنها ليست منفصلة تماما عن عدالة الإجراءات، وعدالة التوزيع، بل مترابطة وتؤثر في بعضها البعض.

- الكيفية التي تنفذ بها الإجراءات وعدالة التعامل مع الأفراد ومراعاة كرامتهم واحترامهم أثناء تطبيق الإجراءات.
- عدالة المعلومات فيما يتعلق بشرح وتفسير مبررات القرارات، وردود الفعل.

وتتكون العدالة التفاعلية من بعدين أساسيين هما(Harvey &, Saleh ,2020, 224) :

- **العدالة المعلوماتية** Information وتشير إلى: كفاية المعلومات المستخدمة في تفسير كيفية تنفيذ الإجراءات وكيفية صنع القرارات.، وترتبط العدالة المعلوماتية بالعديد من السمات، مثل نوع التفسير الذي يعبر عنه صناع القرار ؛ مناقشة إلى أي مدى يتم توزيع العدالة المعلوماتية ؛ أن نكون صادقين في التواصل ؛ شرح الإجراءات بشكل شامل ؛ تقديم تفسيرات منطقية. إعطاء المعلومات بطريقة دقيقة ؛ وتقديم المعلومات على أساس الاحتياجات الفردية.
- **العدالة البينشخصية** Interoersonal وتشير إلى التفاعلات الاجتماعية بين أعضاء المنظمة، فنوعية التفاعلات مع الرؤساء والزملاء يمكن أن تؤثر على مدركات الأفراد للعدالة في البيئات التنظيمية المختلفة.

ودور المديرين في تحقيق العدالة التفاعلية يتم من خلال : الاهتمام ببناء وتطوير علاقة الإدارة المدرسية بالمعلمين مع نشر قيم الاحترام والثقة وإتاحة فرص التعبير عن الأراء بحرية، وتقديم عبارات الثناء حسب مستوى الأداء ، ومشاركة المديرين في تكريم المعلمين، وإعلام المعلمين بالنشاطات المختلفة قبل تنفيذها، ومشاركة المعلمين في الاجتماعات التي من شأنها فتح الآفاق أمامهم

**٤- العدالة التقييمية Evolutional Justice**

إن عدالة التقييم هى أحد سياسات الموارد البشرية، والنشاط المتعلق باتخاذ العديد من القرارات المرتبطة بحياة العامل في المنظمة، مثل قرارات الترقية، والنقل، والتدريب، والعلاوات(حسيب، ٢٠٠٨، ١٩٧)، وبذلك لتحقيق العدالة التقييمية ينبغي مراعاة الأمور التالية عند تقييم المعلمين:

- مكافأة جميع العاملين وفق أدائهم.
- إعطائهم الفرصة لتقييم أدائهم ذاتية
- إعطاء جميع العاملين الفرص المناسبة للترقية كلما تقدموا بعمل مميز.
- إعطاء الفرصة للتظلم على نتائج التقييم غير العادلة
- اطلاعهم على مؤشرات تقييم الأداء مسبقا.

ويستطيع مديرو المدارس تحقيق العدالة التقييمية في مدارسهم من خلال: مكافأة جميع المعلمين وفق أدائهم، ومنح جميع المعلمين فرصا مناسبة للترقية، وإطلاع المعلمين على مؤشرات تقييم الأداء، وعدم تأثر عملية تقييم أداء المعلمين بالعلاقات الشخصية.

مما سبق يتضح أن أبعاد العدالة التنظيمية هى العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، والعدالة التقييمية وهى مترابطة مع بعضها البعض.

**ثانياً: التمكين المهني للمعلم**

**(١) مفهوم التمكين المهني للمعلم**

يشكل التمكين المهني للمعلم عنصراً أساسياً للمؤسسات في العالم العربي خصوصاً في ظل التحديات والتغيرات المتسارعة، وقد تعددت وجهات النظر التي تناولته بالتعريف، فيعرفه ( Boggler & Somech, 2008, 27) بأنه: العملية التي يطور المعلمون خلالها كفاءة

تحمل مسؤولية نموهم وحل مشكلاتهم، وأنه اعتقاد المعلمين أن لديهم المعارف والمهارات لتحسين المواقف التي يعملون فيها.

بينما يراه(Harpell, & Andrews, 2010, 189) على أنه: الثقة التي يمتلكها المعلم والقدرة على سن القرارات التعليمية المناسبة بغرض التحسين في نوعية تعليم الطلاب، وهذا لن يتحقق إلا من خلال معلم يتم إعداده بكفاءة عالية مع الاستمرار بمده بتحسينات مستمرة، من خلال عدة ممارسات فعالة كالمشاركة في صنع القرار، مع وجود الانسجام والتعاون بين جميع أصحاب المؤسسة التعليمية.

وتعرفه أبو عليوة (٢٠١٣، ١٤٢) على أنه: عملية يتم من خلالها استثمار قدرات ومهارات المعلمين لتحسين العمل المدرسي، وذلك من خلال منحهم الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرار، وتحمل المسئولية والاستقلالية، وتوفير فرص للتدريب والنمو المهني، وتوفير المعلومات ونظام اتصال مفتوح.

ويرى الشريف (٢٠٢٢، ١٤٧) أن التمكين المهني للمعلم يقصد به: استثمار المعلم من خلال منحة أكبر قدر ممكن من الحرية والاستقلالية والثقة والصلاحية والسلطة لممارسة مهامه التعليمية والتربوية وتنمية سلوكه الإيجابي ومهاراته وقدراته الإبداعية ومستوى تأثيره على الأداء المدرسي.

في ضوء ما سبق يمكن تعريف التمكين المهني للمعلمين على أنه: عملية مخططة منظمة تقوم على تنفيذ مجموعة من الاجراءات الهامة؛ لتوفير فرص النمو المهني للمعلم وإثرائه بالمعارف والمعلومات، ورفع كفاءته الذاتية ، ومنحه بعض الصلاحيات والمسئوليات وإتاحة الفرصة لمواجهة المشكلات التي تعترضه داخل الصف الدراسي أو المدرسة، واتخاذ قراراته بنفسه بما لا يتعارض مع أهداف مدارس العليم الثانوى العام، بما يسهم في تحقيق العدالة التنظيمية بتلك المدارس.

**(٢) أهمية التمكين المهني للمعلم**

أشار (Antonis, & Celeste, 2007, 88) إلى أن عملية تمكين المعلمين أصبحت ضرورية وحتمية في ظل التقدم التكنولوجي والتحديات وظهور القيادة الإدارية والمتغيرات المعاصرة، فهناك أهمية وضرورة ملحة تدفع المنظمات إلى الإسراع لتبني عملية تمكين المعلمين وتتمثل أهمية التمكين في عدة نقاط منها ما يلي:

- وسيلة مهمة لزيادة رضا العاملين عن عملهم، والعملاء عن الخدمة، وهذا يؤدي إلى تحقيق المنظمة لأهدافها في النمو والتطور، وحصول الموظف على الرضا الوظيفي، وحصول العملاء على خدمة ممتازة.
- يساعد الإدارة على التركيز في عملها على القضايا الاستراتيجية طويلة الأجل وعدم انشغالها بالأمور اليومية الروتينية، فيتمكن الأفراد من سرعة اتخاذ القرارات الصحيحة.
- يعمل على تفجير الطاقات البشرية غير المستخدمة لزيادة وتحسين الإنتاجية، فقد أثبتت الدراسات أن الموظفين يستخدمون أقل من ٥% من طاقاتهم الكامنة في المنظمات التي يعملون بها، كما أوضحت الدراسات أن هذا الضياع ناتج عن أسباب لا ترجع للموظف نفسه بقدر ما ترجع إلى ضعف الإدارة في تمكين موظفيها.
- يعمل على تخفيض عدد المستويات الإدارية بالهياكل التنظيمية لتسهيل الفرص أمام الأفراد ومشاركتهم في القرارات والسياسات وتحمل المسؤوليات وتفويض السلطات لهم.
- يوفر المناخ الملائم للعمل والحياة الكريمة لدفعهم نحو الالتزام الذاتي وإطلاق قدراتهم وطاقاتهم الإبداعية والابتكارية.

- يقلل من انتشار السلوكيات السلبية بين الموظفين، وينمي روح التعاون والعمل الجماعي بينهم، وتفعيل جهود التطوير والتحسين وزيادة قدرتهم على مواجهة ضغوط العمل.
- يعمل على تحسين أداء العاملين، حيث تشير الدراسات إلى وجود ترابط إيجابي بين تمكين العاملين والزامهم التنظيمي والمهني، وهذا يؤدي إلى ارتفاع مستوى أدائهم والتزامهم نحو المؤسسة والمهنة.

وقد عدد عشيبة (٢٠١٠، ٧٠٢) الإيجابيات التي يمكن تحقيقها من خلال تمكين معلمي التعليم الثانوي، على النحو الآتي:

- إعداد المعلمين كقادة من خلال منحهم الثقة في قدراتهم وتنميتهم مهنيا، وإشراكهم في صنع القرارات المدرسية.
- الارتقاء بالمعلم ؛ فالتشجيع الذي يحظى به في حالة تمكينه يدفعه إلى تنمية معارفه ومهاراته ومواهبه ويساعده على تجاوز العقبات التي تحول دون تطوير أدائه، ويؤدي إلى تحسين وضعه النفسي.
- التقليل من انتشار السلوكيات السلبية بين المعلمين والإسهام في تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بينهم؛ مما يترتب عليه زيادة القدرة على مواجهة ضغوط العمل، وتفعيل جهود التطوير والتحسين.
- إكساب المدرسة مشروعية اجتماعية؛ من خلال توفيرها لمناخ منفتح متطور، ومنحها الفرصة للمعلمين لإبداء الرأي والمشاركة في صنع القرارات.
- تأكيد مهنية المعلم ؛ ففي إطار عملية صنع القرار التشاركي تزداد مشاعر المهنية ؛ لأن مشاركة المعلمين في صنع القرارات تنمي لديهم الإحساس بالملكية ، ويدفعهم هذا الإحساس للحرص على متابعة تنفيذ تلك القرارات.
- تحرير معلمي التعليم من التعليمات الجامدة، والرقابة المتشددة في بعض الأحيان، ومعاملتهم كمهنيين، وتشجيعهم على بناء الأحكام المهنية، ومشاركتهم في اقتراح الأهداف والسياسات وإعطائهم الحرية في تحمل المسئولية عن التصرفات والأعمال التي يقومون بها ؛ وهذا بدوره يحرر إمكانياتهم، ومواهبهم الكامنة.
- إعطاء المعلم مزيدا من القوة والسلطة المناسبة للقيام بما هو مسئول عنه؛ فتمكين المعلم يعطيه المسئولية الكاملة، وحرية التصرف في حل مشكلات الطلاب؛ لأنه أقرب الناس لهذه المشكلات، وأكثرهم احتكاكا بها
- العمل على تحقيق الجودة بالمدرسة؛ لأن من أبعاد تمكين المعلم تنميته مهنيا وثقته بنفسه، ومشاركته الفعالة في العمل المدرسي؛ وكل هذه الأمور تعد متطلبات لتحقيق الجودة في التعليم المدرسي.
- تحسين أداء المعلم؛ حيث يوجد ارتباط إيجابي بين تمكين المعلم والتزامه التنظيمي والمهني، وهذا يعني أن ارتفاع مستوى تمكين المعلمين يؤدي إلى ارتفاع مستوى أدائهم، والتزامهم نحو المدرسة والمهنة .
- رفع الروح المعنوية للمعلمين، وزيادة حماسهم للعمل، وزيادة رضاهم الوظيفي؛ نظرا لما يترتب على تمكينهم من نتائج مثل شعورهم بالأهمية والتقدير من الآخرين ومشاركتهم في صنع القرارات وحصولهم على المكانة المناسبة لدورهم .

- رفع مستوى أداء المتعلمين؛ حيث إن تمكين المعلم، يسهم في رفع المستوى التحصيلي للطلاب، ويؤدي إلى توكيد الصلة بينه وبينهم، ويدفعه إلى الاهتمام بمشكلاتهم.

وإجمالاً، يمكن القول بأن تمكين المعلم يعد عنصرا أساسيًا في تحقيق الكفاءة والفعالية التنظيمية، حيث يترتب عليه ترشيد القرارات المدرسية، وتحسين الممارسات التعليمية وجودة الحياة المهنية للمعلمين، وزيادة دافعيتهم للعمل، ومنحهم القوة والسلطة المناسبة للقيام بمسئولياتهم.

(٣) **أبعاد التمكين المهني للمعلم**

يرى(Gardenhour,2008 , 33) أن تمكين المعلم يعتمد على ستة أبعاد هي:

- **صنع القرار** Decision Making ، ويشير إلى مشاركة العاملين في صنع القرارات المهمة التي تؤثر على عملهم بصورة مباشرة.
- **النمو المهني** Professional Growth ويعبر عن إدراك العاملين أن المؤسسة توفر لهم فرص النمو والتطوير المهني والاستمرار في التعلم، وتنمية مهاراتهم أثناء عملهم بالمؤسسة.
- **المكانة** Status وتشير إلى التقدير والاحترام المهني الذي يحصل عليه العاملون من الزملاء ، وهذا الاحترام مرده أيضًا المعرفة والخبرة التي يتمتع بها العاملون والناتجة عن دعم وتأييد أعمالهم من الآخرين.
- **فعالية الذات** Self Efficacy تشير إلى إدراك العاملين أن لديهم المهارة والقدرة على التأثير في تعلم الطلاب ومساعداتهم على التحصيل والإنجاز، وإحساس عضو هيئة التدريس بالفعالية يحدد كمية الجهد الذي يبذله في التعليم ودرجة مثابرته عند مواجهة الصعوبات.
- **الاستقلالية** Autonomy وتشير إلى شعور العاملين أنهم يملكون التحكم في جوانب متنوعة في حياة العمل، وهذا التحكم والسيطرة يمكن العاملين من الشعور بالحرية والاستقلالية في صنع القرارات المهنية
- **التأثير** Impact يشير إلى إدراك العاملين أنهم قادرون على التأثير في الحياة المؤسسية.
- أما عقيل محمود (٢٠١٣، ٣٥٨) فقد حدد عدة أبعاد للتمكين، منها:
- **تنمية السلوك الإبداعي**، وهو أحد أبعاد التمكين الإداري للمؤسسات الإنتاجية والخدمية، وهو يعني استخدام أساليب وطرائق مبتكرة في التفكير، وحل المشكلات التي تواجه المؤسسات وتفرضها المتغيرات العلمية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتكنولوجية، ويمكن من خلالها تحقيق أهدافها، وإنجاز أعمالها، مع توفير مناخ يساعد القيادات في هذه المؤسسات على استخدام أساليب وطرق إبداعية توظف الإمكانات المادية والبشرية لتحقيق الأهداف.
- **تفويض السلطة**، وهو أحد أساليب إدارة المؤسسات، ويقصد به اسناد مهام لأشخاص، ومحاسبتهم عليها من جانب الإدارة، والتفويض هو صلاحيات تمنح وقد تسلب مرة أخرى، ويعتمد التفويض على ثلاثة أركان هي: السلطة وتعنى الحق في اتخاذ القرار، ثم المسئولية، وتعنى التزام المرؤوس بأداء المهمة، ثم المسألة، وهي لا تعني إعفاء صاحب السلطة الأصلي من المسئولية النهائية، ويرتبط التفويض بنوع أسلوب الإدارة داخل المؤسسة بين المركزية واللامركزية، وهو يعني إسناد المديرين سلطاتهم إلى بعض العاملين معهم لإنجاز عمل محدد أو مهمة محددة، وممارسة المهام والمسئوليات التي تحققها، وإنه كلما زاد تفويض السلطة داخل المؤسسة زاد توجه إدارتها إلى اللامركزية والعكس صحيح.

- **العمل الجماعي**، وهو أحد الأساليب والاستراتيجيات التي تعتمد عليها مجموعات العمل داخل المؤسسات لتحقيق هدف مشترك، ويعملون بنظام واحد، وتفكير مشترك، وتكون مسئوليتهم عن إنجازه مسئولية جماعية، وتضامنية تجاه هذا الهدف المشترك.
- **التحفيز الذاتي للعاملين**، وهو يعني إثارة اهتمامات العاملين داخل المؤسسات لتحقيق أهدافها، ولا يقتصر ذلك على المحفزات المادية فقط، بل استخدام المحفزات المعنوية والتعرف على دوافعهم وحاجاتهم، واستعداداتهم، وكل ما من شأنه زيادة إنتاجية العاملين، وتطوير كفاءتهم، وممارسة السلوكيات الإيجابية المرغوب فيها، وتعزيزها، والعمل على تدعيها.

مما سبق عرضه من أبعاد للتمكين المهني، يتضح أن مفهوم التمكين المهني باعتباره مفهوما ذا أبعاد علمية ومنهجية يتحمل من خلالها المعلمون مسؤولية أكبر في حياتهم المهدية، والتي ركزت عليها مجموعة كبيرة من البحوث في مجالات اتخاذ القرارات التشاركية، والتطوير المهني، وإثراء الوظائف، وكذلك في مجالات التنمية المهنية والكفاءة الذاتية والتقدير والاحترام، تعكس حقيقة مفادها أن دور المعلمين أكثر احترافًا واستقلالية في تحسين فعالية المدارس بشكل عام.

**المحور الثانى: الإطار الميداني**

يتضمن هذا الجزء خطوات منهجية تتمثل في تحديد منهج البحث، واختيار العينة، وإعداد أداة الدراسة وتقنينها، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وذلك على النحو الآتي:

- **منهج البحث**

اعتمد البحث على المنهج الوصفي/ المسحي والارتباطي والسببي، وذلك لملاءمة هذا المنهج لأهداف البحث وما تنطوي عليه من رصد للواقع وللعلاقة بين المتغيّرات ووصفها وصفاً كمياً.

- **مجتمع البحث وعينته**

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية ، وبعد استثناء العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) معلما ومعلمة، وتم توزيع أداة البحث (الاستبانة) على عينة عشوائية قوامها (٤٠٠) منها، وبعد فحصها قبل المعالجة الإحصائية، تبين أن الصالح منها (٣٥٩) استبانة، والجدول رقم (1) يوضح خصائص أفراد عينة البحث.

**جدول رقم (1)**

**خصائص أفراد عينة البحث**

| المتغيّر | الفئات | العدد | النسبة% |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 117 | 32.59 |
| | أنثى | 242 | 67.41 |
| الخبرة | أقل من ٥ سنوات | 51 | 14.21 |
| | من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ | 74 | 20.61 |
| | ١٠ سنوات فأكثر | 234 | 65.18 |

- **أداة البحث**

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث ببناء استبانة كأداة لبحثه، مستفيداً من بعض الأدبيات والدِّراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٧٩) فقرة موزعة على محورين، وتم تحديد استجابة العينة عبر سلم ليكرت الثلاثي (مرتفعة، ومتوسطة، منخفضة)، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة من صدق وثبات، وذلك على النحو الآتي:

١. **صدق الاستبانة:** تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، وهما: صدق المحكمين (الصدق الظاهري): حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين

المتخصصين في مجال أصول التربية ، وعددهم (١٤) محكماً، وتم استرجاع الاستبانات من المحكمين ودراستها جيداً، وإدخال التعديلات اللازمة عليها طبقاً لمقترحات هيئة المحكمين، والخطوط العريضة لهذه التعديلات تضمنت: إعادة صياغة بعض العبارات من الناحية اللغوية حتى لا يواجه المستجيب مشكلة في فهمها وتفسيرها، وحذف بعض العبارات المتكررة، وفي ضوء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من ( ٧٤ ) فقرة موزعة على محورين، وبعد ذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال قياس معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية قدرها (30) معلماً ومعلمة، من خارج العينة الأصلية، وكانت معاملات الارتباط للمحور الأول على النحو الآتي: (0.88)، (0.90)، (0.87)،(0.81) على التوالي، وكانت معاملات الارتباط للمحور الثاني على النحو الآتي: (0.80)، (0.92)، (0.84)، (0.80)وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، كذلك تم التأكد من الصدق الداخلي بحساب معامل ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط في المحور الأول (0.81-0.90)، وفي المحور الثاني(0.77-0.81) ، وتم التأكد من دلالاتها المعنوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

٢. **ثبات الاستبانة:** تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ، وكان معامل الثبات للمحور الأول (0.95)، وللثاني (0.97)، وكان معامل الثبات للاستبانة ككل (0.95)، وهذا يدل على أن معاملات الثبات للاستبانة مطمئنة للإجراء والتطبيق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة (المعالجات الإحصائية)

استخدم البحث بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الاستبانة، وتصلح لتحقيق أهدافها، وهي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، ومعامل الارتباط بيرسون، ، ومعامل ألفا كرونباخ، ، وللحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة على المجالات والفقرات، تم اعتماد المعيار الآتي لاحتساب طول الفئة = (الحد الأعلى – الحد الأدنى) ÷ عدد بدائل الأداة أو مستويات الممارسة؛ أي (3-1=2) ÷ 3 = (0.66). وحددت قيم المتوسطات الحسابية على النحو الآتي: مرتفعة (من 2.34إلى 3)؛ متوسطة (من 1.67 إلى 2.33)؛ منخفضة (من 1 إلى 1.66).

## نتائج البحث ومناقشتها

### نتائج التساؤل الأول:ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة، كما في جدول رقم (٢):

**جدول رقم (٢)**

**تقديرات عينة البحث لدرجة درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للعدالة التنظيمية مرتبة تنازلياً**

| الرقم | البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | **البعد الأول: العدالة التوزيعية** | 2.17 | 0.592 | 72.33 | متوسطة | 2 |
| ٢ | **البعد الثاني: العدالة الإجرائية** | 1.91 | 0.564 | 63.66 | متوسطة | 4 |
| ٣ | **البعد الثالث: عدالة التعاملات** | 2.04 | 0.460 | 67.99 | متوسطة | 3 |
| | **البعد الرابع: عدالة التقييم** | 2.30 | 0.671 | 76.66 | متوسطة | 1 |
| | **الدرجة الكلية** | **2.1** | **0.559** | 69.99 | متوسطة | - |

يتضح من الجدول رقم (2) أن درجة التقدير الكلية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين فيها في المجالات جميعها بلغت (٢.١)، وبوزن نسبي (٦٩.٩٩ %)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير الكلية بشكل عام متوسطة، وهذه النتيجة تشير إلى مستوى مقبول لكنه لا يلامس سقف التوقعات، وتعزو الباحثة ذلك إلى كون العدالة التنظيمية بمختلف مجالاتها ذات جذور قيمية ونفسية علاوة على ارتباطاتها القانونية والوضعية، مما يجعلها مؤثرة في الإدراك والشعور، وقد يكون ذلك على حساب المعطيات المادية والحقائق الملموسة، الأمر الذي جعل المبحوثين يختارون درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية بمستوى متوسط، فيبدو جليا التقيد بالإجراءات والتعليمات بشكل دقيق وهناك حرصاً على وضع القوانين والتعليمات في أفضل صورة. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبو رمان(٢٠١٩) حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظر مساعدي المديرين، والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة، بينما تتفق هذه النتيجة مع دراسة باجودة (٢٠١٠) حول واقع تطبيق العدالة التنظيمية بمدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة، والتى توصلت إلى أن درجة تطبيق مديرات المدرس للعدالة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، وفيما يلي عرض ومناقشة درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للقيادة التحفيزية داخل كل مجال من مجالات الاستبانة، كما هو موضح في الجداول (٣)، (٤)، (٥)،(٦)

- **البعد الأول: العدالة التوزيعية**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للعدالة التوزيعية ، وذلك كما في جدول رقم (3).

**جدول رقم (٣)**
**تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للعدالة التوزيعية مرتبة تنازلياً**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يحرص مدير المدرسة على إتاحة الفرص العادلة لتأهيل المعلمين | 2.32 | 0.568 | 77.33 | متوسطة | 1 |
| ٢ | يقدم مدير المدرسة دافعاً للتطوير المهني للمعلمين | 2.15 | 0.532 | 71.66 | متوسطة | 7 |
| ٣ | يحرص مدير المدرسة على تبني قيم المساواة والصدق والإخلاص والعدل في المدرسة | 2.10 | 0.553 | 69.99 | متوسطة | 8 |
| ٤ | يمنح مدير المدرسة المعلمين حقوقهم في الإجازات | 2.17 | 0.658 | 72.33 | متوسطة | 6 |
| ٥ | يُفوض مدير المدرسة جزءاً من صلاحياته لمساعديه | 2.18 | 0.540 | 72.66 | متوسطة | 5 |
| ٦ | يطبق مدير المدرسة أساليب الثواب والعقاب بالعدل | 2.09 | 0.755 | 69.66 | متوسطة | 9 |
| ٧ | يوزع مدير المدرسة الحوافز على المعلمين بالعدل | 2.19 | 0.574 | 72.99 | متوسطة | 3 |
| ٨ | يكلف المدير المعلمين بمهام وظيفية تتلاءم مع قدراتهم. | 2.09 | 0.681 | 69.66 | متوسطة | 10 |
| ٩ | يشرك مدير المدرسة المعلمين في اللجان المختلفة بصورة عادلة. | 2.22 | 0.622 | 73.99 | متوسطة | 2 |
| ١٠ | يهيء مدير المدرسة فرصا عادلة للمعلمين للترقية . | 2.18 | 0.745 | 72.66 | متوسطة | 4 |
| | **التقدير العام للمجال** | **2.17** | 0.592 | **72.33** | متوسطة | - |

يتضح من الجدول رقم (3) أن المستوى العام لتقدير المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للتحفيز المادى والمعنوي، بلغ (٢.١٧)، وبوزن نسبي (٧٢.٣٣) ويدل ذلك على

أن درجة التقدير كانت متوسطة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يحرص مدير المدرسة على إتاحة الفرص العادلة لتأهيل المعلمين)، وبدرجة تقدير متوسطة ، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يكلف المدير المعلمين بمهام وظيفية تتلاءم مع قدراتهم)، وبدرجة تقدير متوسطة.

وتعزي هذه النتيجة إلى أن المعلمين يشعرون بعدم تناسب الحوافز المالية مع الأداء، وهذه النتيجة ملموسة ومستشعرة ، وقد يشتركون غالبيتهم في عدم الرضا الوظيفي حيال المكافآت والرواتب والأجور، نظراً لعدم تناسبها مع الجهود المبذولة في العمل، وعدم تناسبها أيضاً في تغطية متطلبات الحياة الاجتماعية والمستلزمات المعيشية للأسرة من جهة أخرى، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشمري(٢٠٢٠) والتي أشارت إلى أن أحد أبرز ممارسات العدالة التوزيعية لدى مديري المدارس ، هو توفير الفرص المتساوية للمعلمين للتأهيل والتطوير.

**البعد الثاني: العدالة الإجرائية**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للعدالة الإجرائية ، وذلك كما في جدول رقم (4).

**جدول رقم (٤)**

**تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للعدالة الإجرائية مرتبة تنازلياً**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | **يوضح المدير القرارات الإدارية لكافة المعلمين.** | 2.09 | 0.645 | 69.66 | متوسطة | 2 |
| ٢ | **يحرص المدير على تقديم تغذية راجعة عن العمل لتحسين مستوي الأداء.** | 1.88 | 0.735 | 62.66 | متوسطة | 5 |
| ٣ | **يتيح مدير المدرسة للمعلمين فرص إبداء رأيهم بخصوص القرارات التي تصدر من الإدارة المدرسية.** | 1.87 | 0.515 | 62.33 | متوسطة | 6 |
| ٤ | **يطبق المدير جميع القرارات الإدارية المتخذة على كافة المعلمين بعدالة** | 1.89 | 0.756 | 62.99 | متوسطة | 4 |
| ٥ | **يتخذ مدير المدرسة القرارات الإدارية بعد جمع المعلومات الكافية مسترشداً بأراء المعلمين.** | 2.15 | 0.775 | 71.66 | متوسطة | 1 |
| ٦ | **توفر إدارة المدرسة حق الاستفادة من التأمين الصحي للمعلمين.** | 1.84 | 0.714 | 61.33 | متوسطة | 8 |
| ٧ | **يحرص المدير على أن تكون كافة قوانين وأنظمة المدرسة واضحة لضمان الالتزام بها.** | 1.77 | 0.540 | 58.99 | متوسطة | 9 |
| ٨ | **توفر إدارة المدرسة وسائل الصحة العامة والأمن في المختبرات العلمية** | 1.85 | 0.716 | 61.66 | متوسطة | 7 |
| ٩ | **يُسمح للمعلمين شرح موقفهم في حالة الحكم عليهم سلبياً.** | 2.04 | 0.720 | 67.99 | متوسطة | 3 |
| ١٠ | **يتخذ المدير إجراءات عادلة في حال ملاحظته لتجاوزات من قبل المعلمين.** | 1.69 | 0.652 | 56.33 | متوسطة | 10 |
| | **التقدير العام للمجال** | **1.91** | 0.564 | **63.66** | متوسطة | - |

يتضح من الجدول رقم (4) أن المستوى العام لتقدير المعلمين لدرجة لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للعدالة الإجرائية ، بلغ (١.٩١)، وبوزن نسبي (٦٣.٦٦) ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت متوسطة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يتخذ مدير المدرسة القرارات الإدارية بعد جمع المعلومات الكافية مسترشداً بأراء المعلمين.)، وبدرجة تقدير متوسطة ، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يتخذ المدير إجراءات عادلة في حال ملاحظته لتجاوزات من قبل المعلمين)، وبدرجة تقدير متوسطة ،

وقد ترجع الباحثة مجيء العبارة "يتخذ مدير المدرسة القرارات الإدارية بعد جمع المعلومات الكافية مسترشداً بآراء المعلمين ، " في المرتبة الأولى في استجابات المعلمين إلى ما أشارت إليه دراسة ماجد السفياني (٢٠١٢) من أن التطبيقات العلمية أثبتت أن التطور الذي شهدته الإدارة المدرسية ، أدى إلى تعقد الدور الذي يقوم به مدير المدرسة ، وجعل من الصعب إدارة المدارس من قبل رجل واحد ، وفرض على المديرين التعاون مع مرؤوسيهم وإشراكهم في صنع قرارات هم وممارسة مهامهم ، أي إشراكهم في الإدارة المدرسية ، وإذا كان هذا التطور الذي شهدته الإدارة المدرسية قد فرض المشاركة في الإدارة بشكل عام فإن ذلك يستوجب بالضرورة المشاركة في القرارات ، ذلك لأن عملية صنع القرارات بطبيعتها هي نتيجة مجموعة من الآراء والأفكار و الاتصالات والجدل والدراسة والتحليل والتقييم التي تتم على مستويات مختلفة بالتنظيم المدرسي وبمعرفة أشخاص عديدين ، الأمر الذي يجعل هذه العملية ذات جهد جماعي مشترك.

**جدول رقم (٥)**

**تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام لعدالة التعاملات مرتبة تنازلياً**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | **يتعامل مدير المدرسة مع المعلمين معاملة ودية قائمة على الثقة.** | 2.08 | 0.545 | 69.33 | متوسطة | 4 |
| ٢ | **يتصف سلوك مدير المدرسة بالإيجابية تجاه المعلمين** | 2.19 | 0.535 | 78.33 | متوسطة | 2 |
| ٣ | **يشجع مدير المدرسة المبادرات الشخصية لدي المعلمين.** | 2.09 | 0.519 | 72.99 | متوسطة | 3 |
| ٤ | **تكرم إدارة المدرسة المعلمين المتفوقين باستمرار.** | 1.99 | 0.550 | 69.66 | متوسطة | 5 |
| ٥ | **ينشر مدير المدرسة روح التعاون والعمل الجماعي بين المعلمين.** | 1.95 | 0.770 | 66.33 | متوسطة | 7 |
| ٦ | **يشارك المدير جميع المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية دون محاباة.** | 1.87 | 0.718 | 65.99 | متوسطة | 9 |
| ٧ | **يهتم مدير المدرسة بالمعلمين بشكل شخصيّ وخاصة في الجانب الاجتماعي** | 2.35 | 0.740 | 64.99 | مرتفعة | 1 |
| ٨ | **يُطلع مدير المدرسة المعلمين بأي نشاطات رسمية قبل تنفيذها بوقت كافٍ.** | 1.98 | 0.416 | 62.66 | متوسطة | 6 |
| ٩ | **يتبع مدير المدرسة أسلوب إداري ديمقراطي مع جميع العاملين .** | 1.88 | 0.420 | 62.33 | متوسطة | 8 |
| | **التقدير العام للمجال** | **2.04** | 0.460 | **67.99** | متوسطة | - |

يتضح من الجدول رقم (4) أن المستوى العام لتقدير المعلمين لدرجة لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام لعدالة التعاملات ، بلغ (٢.٠٤)، وبوزن نسبي (٦٧.٩٩) ويدل ذلك

على أن درجة التقدير كانت متوسطة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يهتم مدير المدرسة بالمعلمين بشكل شخصيّ وخاصة في الجانب الاجتماعي)، وبدرجة تقدير مرتفعة ، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يشارك المدير جميع المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية دون محاباة)، وبدرجة تقدير متوسطة.

وقد ترجع الباحثة مجيء العبارة " يهتم مدير المدرسة بالمعلمين بشكل شخصيّ وخاصة في الجانب الاجتماعي، " في المرتبة الأولى في استجابات المعلمين ، إلى إدراك المديرين لأهمية إقامة علاقات اجتماعية مع العاملين بالمدرسة، حيث تؤدى إلى شعور العاملين بقيمتهم، مما يؤدي إلى الاستقرار النفسي، والرضا الوظيفي والذي يجعلهم يعملون بحيوية ونشاط، وهذا ما جعل العديد من الدراسات ومنها دراسة شاهين(٢٠١١) بضرورة إعطاء أهمية للمعاملات الإنسانية.

**جدول رقم (٦)**

**تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام لعدالة التقييم مرتبة تنازلياً**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | **يطلع مدير المدرسة المعلمين على المعايير الخاصة بتقييم أدائهم.** | 2.33 | 0.557 | 77.66 | متوسطة | 1 |
| ٢ | **يجري مدير المدرسة عملية تقويم الأداء بعيداً عن العلاقات الشخصية.** | 2.25 | 0.549 | 74.99 | متوسطة | 4 |
| ٣ | **تعتمد تقديرات تقويم الأداء التي يجريها مدير المدرسة على ما يبذله المعلمون من جهد وما حققوه من إنجاز.** | 2.14 | 0.520 | 71.33 | متوسطة | 5 |
| ٤ | **يتيح المدير الفرصة للمعلم للتظلم على التقويم حين يشعر أنه غير عادل.** | 2.27 | 0.510 | 75.66 | متوسطة | 3 |
| ٥ | **يحرص مدير المدرسة على مكافأة المعلم المتميز في أدائه.** | 2.30 | 0.671 | 76.66 | متوسطة | 2 |
| | **التقدير العام للمجال** | **2.26** | 0.550 | **75.33** | متوسطة | |

يتضح من الجدول رقم (6) أن المستوى العام لتقدير المعلمين لدرجة لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام لعدالة التقييم ، بلغ (٢.٢٦)، وبوزن نسبي (٧٥.٣٣) ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت متوسطة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يطلع مدير المدرسة المعلمين على المعايير الخاصة بتقييم أدائهم)، وبدرجة تقدير متوسطة ، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تعتمد تقديرات تقويم الأداء التي يجريها مدير المدرسة على ما يبذله المعلمون من جهد وما حققوه من إنجاز)، وبدرجة تقدير متوسطة، وقد ترجع الباحثة مجيء العبارة " يطلع مدير المدرسة المعلمين على المعايير الخاصة بتقييم أدائهم ، " في المرتبة الأولى في استجابات المعلمين إلى رغبة المديرين في معرفة المعلمين بنقاط القوة الضعف في أدائهم لتحسين هذا الأداء، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة باجودة (٢٠١٠) ، والتى توصلت إلى أن درجة تطبيق مديرات المدرسة لعدالة التقييم جاءت بدرجة متوسطة.

**التساؤل الثاني: ما مستوى التمكين المهني للمعلمين في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ؟**

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة، كما في الجدول رقم (7):

**جدول رقم (٧)**
**تقديرات عينة الدراسة لمستوى التمكين المهني للمعلمين في مدارس التعليم الثانوي العام مرتبة تنازلياً**

| الرقم | البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | **البعد الأول: المشاركة في صنع القرار** | 2.22 | 0.554 | 73.33 | متوسطة | 4 |
| ٢ | **البعد الثاني: النمو المهني** | 2.29 | 0.550 | 74.66 | متوسطة | 2 |
| ٣ | **البعد الثالث: المكانة** | 2.48 | 0.656 | 82.66 | مرتفعة | 1 |
| ٤ | **البعد الرابع: الكفاءة الذاتية** | 2.23 | 0.649 | 74.33 | متوسطة | 3 |
| | **الدرجة الكلية** | **2.31** | **0.562** | 76.83 | **متوسطة** | - |

يتضح من الجدول رقم (7) أن درجة التقدير الكلية **لمستوى التمكين المهني للمعلمين في مدارس التعليم الثانوي العام** من وجهة نظر المعلمين في المجالات جميعها بلغت (٢.٣١)، وبوزن نسبي (٧٦.٨٣%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير الكلية بشكل عام متوسطة مما يؤكد على حاجة تلك المدارس للعديد من الجهود حتى تحقق مستويات جيدة من التمكين المهني للمعلمين ، وفيما يلي عرض ومناقشة مستوى التمكين المهني للمعلمين في مدارس التعليم الثانوي العام داخل كل مجال من مجالات الاستبانة، كما هو موضح في الجداول (٨)، (٩)، (١٠)،(١١).:

**البعد الأول: المشاركة في صنع القرار**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات المعلمين **لمستوى المشاركة في صنع القرار في مدارس التعليم الثانوي العام** ، وذلك كما في الجدول رقم (8).

**جدول رقم (٨)**
**تقديرات عينة الدراسة لمستوى المشاركة في صنع القرار في مدارس التعليم الثانوي العام مرتبة تنازلياً**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | **يشارك المعلم في صنع القرارات المتعلقة باختيار القيادات في المدرسة.** | 2.30 | 0.557 | 76.66 | متوسطة | 2 |
| ٢ | **يسهم المعلم في إعداد الخطة الإستراتيجية والتنفيذية للمدرسة.** | 2.11 | 0.718 | 70.33 | متوسطة | 8 |
| ٣ | **يراعى رأي المعلم في صنع القرارات المتعلقة بميزانية المدرسة.** | 2.13 | 0.669 | 70.99 | متوسطة | 7 |
| ٤ | **يسمح للمعلم بمتابعة بعض الأنشطة المدرسية.** | 2.22 | 0.775 | 73.99 | متوسطة | 5 |
| ٥ | **يشارك المعلم في صنع القرارات المتعلقة بالشراكة المجتمعية.** | 2.31 | 0.505 | 76.99 | متوسطة | 1 |
| ٦ | **يشارك المعلم في صنع القرارات المتعلقة بتنفيذ البرامج الجديدة.** | 2.23 | 0.643 | 74.33 | متوسطة | 4 |
| ٧ | **يؤخذ رأي المعلم في توزيع الأدوار القيادية بما يحقق الالتزام الجماعي للعاملين بالقرارات المتخذة.** | 2.30 | 0.605 | 76.66 | متوسطة | 3 |
| ٨ | **يمتلك المعلم مهارات التأثير على تطوير زملائه من المعلمين الأخرين.** | 2.17 | 0.544 | 72.33 | متوسطة | 6 |
| | **التقدير العام للمجال** | **2.22** | **0.554** | **73.33** | متوسطة | - |

يتضح من الجدول رقم (7) أن المستوى العام لتقدير المعلمين **لمستوى المشاركة في صنع القرار في مدارس التعليم الثانوي العام** بلغ (2.22)، وبوزن نسبي (**73.33**%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت متوسطة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يشارك المعلم في صنع القرارات المتعلقة بالشراكة المجتمعية.)، وبدرجة تقدير متوسطة، وربما يرجع مجيء هذه العبارة في المستوى الأعلى وبدرجة تقدير متوسطة إلى إدراك إدارة المدرسة لأهمية دور المعلم في نجاح الشراكة المجتمعية للمدرسة، خاصة في ظل ما فرضته التحديات المعاصرة من أدوار جديدة للمعلم ، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (**يسهم المعلم في إعداد الخطة الإستراتيجية والتنفيذية للمدرسة**) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يرجع مجيء هذه العبارة في أدنى مستوى وبدرجة تقدير متوسطة إلى ضعف التخطيط الاستراتيجي بصفة عامة في مدارس التعليم الثانوي - فلازالت- تلك المدارس في المراحل الأولى في استيفاء الخطط الاستراتيجية كمتطلب ضروري ومهم في الوفاء بمعايير الجودة التعليمية.

**البعد الثاني: النمو المهني**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات المعلمين **لمستوى النمو المهني في مدارس التعليم الثانوي العام** ، وذلك كما في الجدول رقم (8).

**جدول رقم (٩)**

**تقديرات عينة الدراسة لمستوى النمو المهني في مدارس التعليم الثانوي العام مرتبة تنازلياً**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | **تتوفر الفرص للمعلم لحضور بعض الندوات وورش العمل في مجال التخصص.** | 2.34 | 0.453 | 77.99 | مرتفعة | 2 |
| ٢ | **يحرص المعلم على الحصول على التغذية الراجعة من زملائه في المدرسة.** | 2.30 | 0.318 | 76.66 | متوسطة | 4 |
| ٣ | **يسهم المعلم في التنمية المهنية لأعضاء المجتمع المدرسي.** | 2.32 | 0.569 | 77.33 | متوسطة | 3 |
| ٤ | **تمكن المدرسة المعلم من تحديد احتياجاته المهنية باستمرار.** | 2.34 | 0.675 | 77.99 | مرتفعة | 1 |
| ٥ | **توفر المدرسة للمعلم برامج تدريبية في مجال القيادة مثل إدارة الصراع وحل المشكلات واتخاذ القرارات وغيرها.** | 2.22 | 0.500 | 73.99 | متوسطة | 6 |
| ٦ | **تتيح المدرسة الفرصة للمعلم لزيادة كفاءته الحالية والمستقبلية** | 2.27 | 0.440 | 75.66 | متوسطة | 5 |
| ٧ | **يحصل المعلم على الخبرات التي تؤهله لمزاولة الأعمال وتحمل المسئوليات المهنية من خلال عمله بالمدرسة** | 2.21 | 0.501 | 73.66 | متوسطة | 7 |
| | **التقدير العام للمجال** | **2.29** | **0.550** | **74.66** | متوسطة | - |

يتضح من الجدول رقم (9) أن المستوى العام لتقدير المعلمين **لمستوى النمو المهني ر في مدارس التعليم الثانوي العام** بلغ (2.29)، وبوزن نسبي (**74.66**%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت متوسطة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تمكن المدرسة المعلم من تحديد احتياجاته المهنية باستمرار)، وبدرجة تقدير مرتفعة، وربما يرجع مجيء هذه العبارة في المستوى الأعلى وبدرجة تقدير مرتفعة إلى إدراك إدارة المدرسة لأهمية مشاركة المعلم في تحديد احتياجاته المهنية؛ حتى تؤتى البرامج التدريبية المقدمة لهم ثمارها، بحيث تكون مرتبطة بالمستوى

الفعلى للمعلم، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (**يحصل المعلم على الخبرات التي تؤهله لمزاولة الأعمال وتحمل المسئوليات المهنية من خلال عمله بالمدرسة**) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يرجع مجيء هذه العبارة فى أدنى مستوى وبدرجة تقدير متوسطة إلى انخفاض دور المدرسة في تحقيق النمو المهني نتيجة تركيز المعلمين على الدور التدريسي فقط.

**البعد الثالث: المكانة**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات المعلمين **لمستوى المكانة في مدارس التعليم الثانوي العام** ، وذلك كما في الجدول رقم (10).

**جدول رقم (١٠)**

**تقديرات عينة الدراسة لمستوى المكانة في مدارس التعليم الثانوي العام مرتبة تنازلياً**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | **يحظى المعلم بقدر كبير من الاحترام من قبل زملائه.** | 2.33 | 0.850 | 77.66 | متوسطة | 5 |
| ٢ | **يعامل المعلم بطريقة مهنية داخل المدرسة.** | 2.26 | 0.810 | 75.33 | متوسطة | 7 |
| ٣ | **يأخذ المدير بنصائح المعلم في بعض الأحيان.** | 2.29 | 0.860 | 76.33 | متوسطة | 6 |
| ٤ | **يمتلك المعلم القدرة على تكوين وتشكيل القيم والتأثير على الأحداث في المدرسة.** | 2.41 | 0.775 | 80.33 | مرتفعة | 4 |
| ٥ | **لدى المعلم شعور متزايد بالانتماء للمدرسة ولفريق العمل بها.** | 2.50 | 0.801 | 83.33 | مرتفعة | 3 |
| ٦ | **يمتلك المعلم القدرة على تحقيق التوازن بين مصالحه الفردية ومصالح المدرسة.** | 2.77 | 0.815 | 92.32 | مرتفعة | 1 |
| ٧ | **تعمل المدرسة على إشباع حاجات المعلمين من التقدير وإثبات الذات.** | 2.77 | 0.703 | 92.32 | مرتفعة | 2 |
| | **التقدير العام للمجال** | **2.48** | **0.656** | **82.66** | مرتفعة | - |

يتضح من الجدول رقم (10) أن المستوى العام لتقدير المعلمين **لمستوى المكانة في مدارس التعليم الثانوي العام** بلغ (2.48)، وبوزن نسبي (**82.66**%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت مرتفعة ، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يمتلك المعلم القدرة على تحقيق التوازن بين مصالحه الفردية ومصالح المدرسة)، وبدرجة تقدير مرتفعة، وربما يرجع مجيء هذه العبارة فى المستوى الأعلى وبدرجة تقدير مرتفعة إلى ارتفاع مستوى الانتماء للمدرسة لدى المعلمين، وشعورهم بالمسئولية الاجتماعية تجاهها، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (**يعامل المعلم بطريقة مهنية داخل المدرسة**) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يرجع مجيء هذه العبارة فى أدنى مستوى وبدرجة تقدير متوسطة إلى إلى قلة اهتمام القائمين على الإدارة المدرسية بتقديم الدعم للقدرات الشخصية للمعلمين وتوفير المصادر التعليمية والإدارية التي تمكنهم من تطوير ذواتهم وتحقيق النتائج التي يرغبونها.

**البعد الرابع:الكفاءة الذاتية**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات المعلمين **لمستوى المكانة في مدارس التعليم الثانوي العام** ، وذلك كما في الجدول رقم (11).

**جدول رقم (١١)**

**تقديرات عينة الدراسة لمستوى الكفاءة الذاتية في مدارس التعليم الثانوي العام مرتبة تنازلياً**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | **يشعر المعلم برضا تام عن أداء واجباته في المدرسة.** | 2.03 | 0.842 | 67.66 | متوسطة | 8 |
| ٢ | **لدى المعلم القدرة على تقبل النقد والتوجيه من رؤسائه.** | 2.31 | 0.832 | 76.99 | متوسطة | 2 |
| ٣ | **يستطيع المعلم تنمية ذاته مهنياً.** | 2.15 | 0.841 | 71.66 | متوسطة | 7 |
| ٤ | **لدى المعلم القدرة على تحمل المتاعب الجسدية والنفسية لإكمال عمله.** | 2.26 | 0.677 | 75.33 | متوسطة | 3 |
| ٥ | **يستطيع المعلم تكوين علاقات اجتماعية متميزة.** | 2.19 | 0.607 | 72.99 | متوسطة | 6 |
| ٦ | **يتمكن المعلم من إنجاز الأعمال الموكلة إليه فى المدرسة.** | 2.20 | 0.716 | 73.33 | متوسطة | 5 |
| ٧ | **يمتلك المعلم القدرة على تنمية استقلال الطلاب واعتمادهم على أنفسهم.** | 2.25 | 0.701 | 74.99 | متوسطة | 4 |
| ٨ | **يسهم المعلم في معالجة المشكلات المدرسية.** | 2.41 | 0.650 | 80.33 | مرتفعة | 1 |
| | **التقدير العام للمجال** | **2.23** | **0.649** | **74.33** | متوسطة | - |

يتضح من الجدول رقم (11) أن المستوى العام لتقدير المعلمين **لمستوى الكفاءة الذاتية في مدارس التعليم الثانوي العام** بلغ (2.23)، وبوزن نسبي (**74.33**%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت متوسطة ، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يسهم المعلم في معالجة المشكلات المدرسية)، وبدرجة تقدير مرتفعة، وربما يرجع مجيء هذه العبارة فى المستوى الأعلى وبدرجة تقدير مرتفعة إلى جودة المناخ التنظيمي السائد في المدرسة والذي يدفع المعلمين نحو المشاركة في حل مشكلات المدرسة، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (**يشعر المعلم برضا تام عن أداء واجباته في المدرسة**) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يرجع مجيء هذه العبارة فى أدنى مستوى وبدرجة تقدير متوسطة إلى رغبة المعلمين في توفير المزيد من الفرص لهم من قبل الإدارة المدرسية لتحقيق النمو المهني والمساهمة في القيام بالأدوار المختلفة داخل المدرسة..

**نتائج التساؤل الثالث: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام للعدالة التنظيمية وبين التمكين المهني للمعلمين ؟**

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج كما في الجدول رقم(12):

**جدول رقم (١٢)**

**نتائج اختبار العلاقة الارتباطية بين العدالة التنظيمية و التمكين المهني للمعلمين**

| المتغير التابع / المتغير المستقل | | قيمة معامل الارتباط بيرسون مستوى الدلالة | أبعاد التمكين المهني للمعلمين | | | | الدرجةالكلية للتمكين المهني |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | المشاركة في صنع القرار | النمو المهني | المكانة | الإشراف التربوي | |
| أبعاد العدالة التنظيمية | العدالة التوزيعية | قيمة معامل الارتباط بيرسون | ٠.٦١٥ | ٠.٧٥١ | ٠.٨٠١ | ٠.٦١٩ | ٠.٠.٧٧١ |
| | | مستوى الدلالة | ٠.٠١ | ٠.٠١ | ٠.٠١ | ٠.٠١ | ٠.٠١ |
| | العدالة الإجرائية | قيمة معامل الارتباط بيرسون | ٠.٦٤٢ | ٠.٧٣٠ | ٠.٧٦٥ | ٠.٧٣٦ | ٠.٨٧٠ |
| | | مستوى الدلالة | ٠.٠١ | ٠.٠١ | ٠.٠١ | ٠.٠١ | ٠.٠١ |
| | عدالة التعاملات | قيمة معامل الارتباط بيرسون | ٠.٦٧٤ | ٠.٦٩٤ | ٠.٦٦٥ | ٠.٧٢٥ | ٦٨٢ |
| | | قيمة معامل الارتباط بيرسون | ٠.٠١ | ٠.٠١ | ٠.٠١ | ٠.٠١ | ٠.٠١ |
| | وعدالة التقييم | قيمة معامل الارتباط بيرسون | ٠.٧٦٠ | ٠.٦٢٤ | ٠.٦٧٤ | ٠.٦٠١ | ٠.٧٥٥ |
| | | مستوى الدلالة | ٠.٠١ | ٠.٠١ | | ٠.٠١ | ٠.٠١ |
| الدرجة الكلية للعدالة التنظيمية | | قيمة معامل الارتباط بيرسون | ٠.٧٤٥ | ٠.٦١٦ | ٠.٧٥٥ | ٠.٦٩٩ | ٠.٨٢٢ |
| | | مستوى الدلالة | ٠.٠١ | ٠.٠١ | ٠.٠١ | ٠.٠١ | ٠.٠١ |

يتضح من الجدول رقم (12) وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة وذات دلالة إحصائية بين أبعاد العدالة التنظيمية و التمكين المهني للمعلمين ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون الكلية بين المتغيرين( 0.822)، وعليه فكلما زادت **درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام، ارتفع مستوى** التمكين المهني للمعلمين بتلك المدارس، ومن هنا يمكن القول بأن **العدالة التنظيمية** عامل أساسي في زيادة درجة تحقق أبعاد التمكين المهني للمعلمين ، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن **العدالة التنظيمية** بما تتضمنه من **العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، وعدالة التعاملات، وعدالة التقييم** ، جميعها عوامل تساعد على تحقيق التمكين المهني للمعلمين ، بالاعتماد على أربعة أبعاد، وهي المشاركة في صنع القرار ، النمو المهني ، المكانة، الكفاءة الذاتية.

المحور الرابع: لتفعيل العدالة التنظيمية في مدارس التعليم الثانوي العام لرفع مستوى التمكين المهني للمعلمين بتلك المدارس.

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن عرض أبرز المقترحات لتفعيل العدالة التنظيمية في مدارس التعليم الثانوي العام لرفع مستوى التمكين المهني للمعلمين بتلك المدارس على النحو الآتي:

- أن تدريب المعلمين بالمدرسة على كيفية توظيف المنهج العلمي في تحليل الظواهر وإدارة المناقشات والاجتماعات والمشكلات المدرسية وطرق حلها.
- سعي مديري المدارس للتخلص من مظاهر الفردية في صنع المدرسي من خلال تفويض بعض الصلاحيات للمعلمين بالمدرسة، كل حسب قدراته وتخصصه بحيث يسهم الجميع في

صنع القرار، وإعلاء الاهتمام بالجانب الإنساني في العلاقة بين المعلمين والمدراء، مع إعطاء المعلمين المشاركين في عملية صنع القرار الحرية كاملة في إبداء الرأي والمناقشات.

- أن يتم اختيار مديري المدارس الثانوية العامة من بين المشهود لهم بالكفاءة من رفقائهم ورؤسائهم ومرؤوسيهم في العمل، مع إخضاع المرشحين الاختبارات ومقاييس موضوعية لاختبار قدراتهم وصفاتهم الشخصية والمعرفية واتجاهاتهم ومهاراتهم الإدارية في المعلمين في عناصر الإدارة كالتخطيط والتنظيم والتوجيه وصنع القرار قيادة العمل الجماعي التشاركي.
- تفويض سلطة أكبر لمديري المدارس لإفساح المجال أمامهم للإبداع والابتكار في إدارة المدارس، من خلال التركيز على الديمقراطية في صنع القرار، وضع خطة لتنفيذ القرارات بالاشتراك مع المعنيين.
- سعى الإدارة المدرسية نحو تمكين المعلمين وإيجاد رؤية مشتركة في صنع القرار بين مديري المدارس والمعلمين، بما يتيح لهم الفرص للمشاركة في صنع القرارات اليومية، وإعطائهم الصلاحيات الكافية في مجال الإدارة المدرسية، والتي من شأنها أن تعمل على تنمية وتحسين قدراتهم ومهاراتهم الإدارية. دعم القيادات المدرسية في أداء واجبها نحو مشاركة الإدارة المعلمين في اتخاذ القرارات ورسم السياسات المدرسية وخاصة في الموضوعات الخاصة بالمناهج الدراسية للطلاب والميزانية المدرسية واختيار المعلمين الجدد.
- بناء قنوات اتصال قوية وحقيقية بين وزارة التربية والمدرسة ومؤسسات إعداد المعلم والاشتراك في وضع رؤية لإعداد وتدريب المعلم من خلال بروتوكولات تعاون مشتركة ومتبادلة.
- المعاملة الكريمة والمحترمة للمعلمين من قبل مدير المدرسة وغيره من القيادات المدرسية والتعليمية الحفاظ على مكانة المعلمين والتعامل معهم على أساس المعايير الأخلاقية التي توجه المجتمع المسلم.
- إعادة النظر في دخول معلمي التعليم العام ؛ بحيث تتناسب مع متطلباتهم الحياتية في ظل التغيرات الاقتصادية الحالية وغلاء الأسعار ، والفجوة بين دخل المعلم ودخل أصحاب الوظائف الأخري .
- تقدير المستوى التعليمي والمؤهل الدراسي والخبرة التعليمية والتدريب والمؤهلات الإضافية للمعلم عند تحديد قيمة حوافزه .
- توفير مناخ مدرسي فعال يساعد على التعليم والتعلم من خلال توفير الإمكانيات والتسهيلات المادية داخل حجرة الدراسة.
- تهيئة مناخ تنظيمي يتيح الفرصة للمعلمين لتقديم أفضل ما عندهم من خبرات.
- توافر التعاون والاحترام المتبادل بين المعلمين وبعضهم، ومع الطلاب وأولياء الأمور. تقديم الحوافز والمكافآت وتوفير فرص الاطلاع على المستجدات التربوية وإعداد برامج لتنمية مهارات التعلم الذاتي تمكن المعلمين من فاعلية ذاتهم

**المراجـــــــــــع**


أبـو رمـان، آلاء محمـد صـالح(٢٠١٩). درجـة ممارسـة العدالـة التنظيميـة لـدى مـديري المـدارس الأساسية الخاصـة في محافظـة العاصـمة عمـان وعلاقتـا بـالروح المعنويـة للمعلمين من وجهة نظر مساعدي المديرين، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، ٢٠١٩.

أبو عليوة، نهلة سيد حسن حسن (٢٠١٣). تمكين معلمي مدارس الثانوي العام بمحافظة القاهرة الكبرى لتحقيق التزامهم التنظيمي "دراسة ميدانية، **المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة** - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مج ١٦، ع٤٠، إبريل.

باجودة، ندى(٢٠١٠). واقع تطبيق العدالة التنظيمية بمدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

البربري، محمد أحمد عوض(٢٠٢٠). تحسين المناخ التنظيمي بالمدارس الثانوية العامة بمحافظتي الشرقية والدقهلية للحد من ضغوط العمل الوظيفية: دراسة ميدانية، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، ع٥٢.

البشابشة، سامر(٢٠٠٨). أثر العدالة التنظيمية في بلورة التماثل التنظيمي في المؤسسات العامة الأردنية: دراسة ميدانية"، **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال** ، مجلد ٤، العدد ٤.

حسيب، السيد(٢٠٠٨). **إدارة الموارد البشرية**، بور فؤاد، مكتبة الجلاء الجامعية.

درة، عمر محمد(٢٠٠٨). **العدالة التنظيمية وعلاقتها ببعض الاتجاهات الادارية المعاصرة**، سوريا، دار الرضوان للنشر والتوزيع.

الذبحاوي، عامر عبد كريم و الذبحاوي، سناء عبد كريم (٢٠١٨). العدالة التنظيمية ودورها في الحد من ممارسات الانحراف التنظيمي -بحث تحليلي لآراء عينة من الموظفين في كلية الإدارة والاقتصاد جامعة الكوفة، **مجلة مركز دراسات الكوفة** ، العدد ٤٩.

زايد، عادل محمد(٢٠٠٦). **العدالة التنظيمية: المهمة القادمة لإدارة الموارد البشرية**، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الادارية

السبعي، سعيد بن فايز بن محمد (٢٠١٥). دور العدالة التنظيمية في تطوير العمل المؤسسي وإدارة الصراع التنظيمي، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد١٦٤، الجزء الأول، يوليو.

السفياني، ماجد بن سفر بن صالح(٢٠١٢) درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية(دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

سلمى، أحمد إبراهيم (٢٠٢٠). تمكين المعلمين وظيفيًا وعلاقته بدرجة الإقبال على شغل الوظائف الإدارية بالمدارس الثانوية العامة بشمال سيناء - دراسة حالة، **مجلة الإدارة التربوية**، ع٢٥، يناير.

السلمي، فاطمة بنت عايض (٢٠١٤). دور المدرسة الثانوية في مواجهة الإرهاب وتعزيز الانتماء الوطني لدى الطالبات بمحافظة حفر الباطن (الواقع والمأمول)، **مجلة البحوث الأمنية**، الرياض، المجلد (٢٣)، ع (٥٧).

شاهين، عبير مرشد محمد(٢٠١١). درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

الشريف، عبد الله بن حسين (٢٠٢٢). استراتيجية مقترحة للتمكين المهني للمعلم السعودي في التعليم الثانوي العام، **مجلة الشمال للعلوم الإنسانية**، جامعة الحدود الشمالية، مج ٧، ع١، يناير.

شلدان، فايزة كمال(٢٠١٧). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة للعلاقات الإنسانية وعقتها بالعدالة التنظيمية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية بغزة، شؤون البحث العلمي والدراسات العليا، مج٢٥، ع٢.

الشمري، فوزية صالح(٢٠٢٠). مستوى العدالة التنظيمية التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية للأعضاء، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع٢١.

العدوي، عبد الفتاح حسين(٢٠١٩). **الديمقراطية وفكرة الدولة**، القاهرة، وكالة الصحافة العربية للنشر والتوزيع.

عشيبة، فتحي درويش محمد (٢٠١٠). تمكين المعلم العربي على ضوء خبرات بعض الدول، **المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش: تربية المعلم العربي و تأهيله : رؤى معاصرة"**، كلية العلوم التربوية ، جامعة جرش الأهلية، إبريل ٢٠١٠.

علي، أحمد جابر حسنين(٢٠١٣). **الإحباط الإداري**، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العميان، محمود سليمان(٢٠٠٥). **السلوك التنظيمى فى منظمات الاعمال**، عمان، دار وائل للنشر.

عويضة، منال أبو الفتوح قاسم(٢٠٢١). العدالة التنظيمية: مدخلا لتفعيل المناخ التربوي بمدارس التعليم الأساسي المعتمدة، **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، ع١٠٦، يوليو.

الغامدي، رحمة بنت صالح(٢٠١٦). السلوك القيادي لدى مديرات المدارس وعلاقته بدرجة العدالة التنظيمية كما تدركها المعلمات بمنطقة الباحة، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، كلية التربية، مج٦٣، ع٣.

غانم، محمود عبد الرحيم بدر(٢٠١٥).درجة العدالة التنظيمية وعلاقتها بتفويض السلطة لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظة طولكرم من وجهات نظر معلمي مدارسهم، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

المعايطة، على(٢٠٠٧). **تطلعات الفكر التربوى الاردنى بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة ومفهومها- واقع وأفاق**، عمان، دار بن بطوطة للنشر والتوزيع.

الهنداوى، ياسر فتحى(٢٠١٢). **إدارة المدرسة وإدارة الفصل: أصول نظرية وقضايا معاصرة**، القاهرة، المجموعة العربية للنشر والتوزيع.

Ahmadzadeh Mashinchi, S., Yaghoubi, E., Ahmadi, E., Hadi, A., & Hamid, E (2012). An analysis of correlation between organizational justice and job satisfaction. **African Journal of Business Management**, 6(3),.

Antonis, K. B. & Celeste (2007). Managing Employee Empowerment in Duxury Hotels in Europe, **International Journal of Service Industry Management**, Vol, 18, No. 1.

Bogler, Ronit and Somech,Anit (2004).Influence of Teacher Empowerment on Teachers" Organizational Commitment and organizational Citizenship Behavior In School , **Teaching and Teacher Education**, 20, (30).

Deborah, Tannehill&Ann, MacPhail(2017). Teacher empowerment through engagement in a learning community in Ireland: working across disadvantaged schools, **JournalProfessional Development in Education**, Vol. 43, Issue 3.

Feinauer, Brittany Kay(2017). The Effects of Collaboration on Teacher Empowerment", Masters of Arts in Education Action Research Papers.242, St. Catherine University SOPHIA, 2017 . http://sophia.stkate.edu/maed/242

Gardenhour, Corey(2008)Teachers' Perceptions of Empowerment in Their Work Environments as Measured by the Psychological Empowerment Instrument", A dissertation Abstract international, the degree, Doctor of Education, East Tennessee State University,.

Harpell, J. V., & Andrews, J. J. W(2010).Administrative leadership in the age of inclusion: Promoting best practices and teacher empowerment". **Journal of Educational Thought**, 44,

Harvey, Hiariey,& Saleh Tutupoho(2020). Organizational Justice In Higher Educations, **JKBM (Jurnal Konsep Bisnis dan Manajemen**),vol. 6 No.2.

Kimwarey M. C; Chirure H.N; Omondi M(2014). Teacher Empowerment in Education Practice: Strategies, Constraints and Suggestions, **IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME**), Volume 4, Issue 2 Ver. II (Mar-Apr).

Kürşad, Yılmaz& Murat, Taşdan(2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools, **Journal of Educational Administration**, vol.47(1).

Ozsahin, M., & Yurur, S,(2019). Does organizational justice increase or decrease organizational dissent?. **Research Journal of Business and Management (RJBM), 6(1).**

Zhang, H.(2006). ,Antecedents and consequences of organizational justice: An investigation in China. Doctor of Philosophy. McMaster University. Canada.